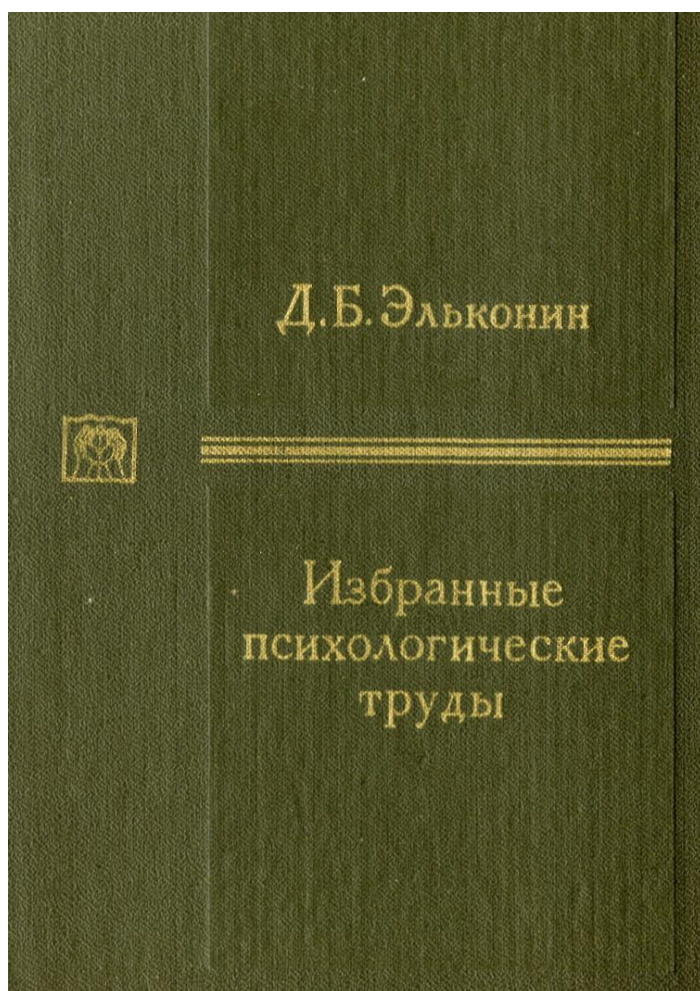


Д.Б. Эльконин
Избранные психологические труды



Электронное оглавление.

Давыдов В.В. Научные достижения Д. Б. Эльконина в области детской и педагогической психологии

РАЗДЕЛ I. ПРИРОДА ДЕТСТВА И ЕГО ПЕРИОДИЗАЦИЯ

Введение в детскую психологию

- Природа детства и предмет детской психологии
- Методы детской психологии
- История детства
- Теории психического развития ребенка
- Обучение и психическое развитие
- Проблема периодизации детского развития
- Кризис новорожденности
- Младенчество (первый год жизни)
- Раннее детство (от 1 года до 3 лет)
- Дошкольный возраст
- Младший школьный возраст
- И вновь о проблеме периодизации детского развития

К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте

Связь обучения и психического развития детей

Размышления о перестройке советской системы образования

- Создание единой воспитательной системы, охватывающей все периоды детства
- Некоторые вопросы развития воспитательной системы для раннего и дошкольного возраста
- К вопросу о стратегии перестройки школьного образования
- Соединение обучения с производительным трудом и вопросы всестороннего развития детей
- Место внешкольных форм жизни детей в воспитательно-образовательной системе

РАЗДЕЛ II ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Развитие движений, действий и общения ребенка со взрослыми на первом году жизни

Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве

Развитие личности ребенка-дошкольника

- Переход от раннего детства к дошкольному возрасту
- Теория развития личности ребенка-дошкольника
- Формирование первичных этических инстанций и моральных чувств
- Развитие произвольного поведения
- Формирование первичных представлений о мире
- Возникновение самосознания

Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения

О теории начального обучения

О структуре учебной деятельности

Психология обучения младшего школьника

- Введение
- Школьное обучение — его особенности
- Первые недели в школе
- Учебная деятельность — ее структура и формирование
- Обучение и умственное развитие в младшем школьном возрасте

Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков

- Проблема, метод и организация исследования

Некоторые особенности подростков-пятиклассников (анализ материалов)

Учебная деятельность; место учения в жизни

Взрослость, ее содержание и формы проявления у подростков-пятиклассников

Заключение

РАЗДЕЛ III ПРОБЛЕМЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

К проблемам контроля возрастной динамики психического развития детей

Психолого-педагогическая диагностика: проблемы и задачи

Некоторые вопросы диагностики психического развития детей

РАЗДЕЛ IV ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ИГРЫ

Развернутая форма игровой деятельности детей

Слово «игра». Игра и первоначальные формы искусства

Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа ролевой игры

Развитие игры в дошкольном возрасте

Роль и воображаемая ситуация: их значение и мотивация игровой деятельности

Предмет — действие — слово (к проблеме символизма в ролевой игре)

Насущные вопросы психологии игры в дошкольном возрасте

РАЗДЕЛ V РАЗВИТИЕ РЕЧИ И ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ

Развитие речи в раннем детстве

Развитие понимания речи

Развитие собственной активной речи ребенка

Как учить детей читать

Система письма и чтения

Звук и буква

Что же такое чтение?

Из истории методики первоначального обучения чтению

Фонема — звук — буква

Этапы формирования действия чтения. Фонемный анализ слов

Буквы, обозначающие гласные фонемы. Формирование ориентировочной основы чтения

Ознакомление с буквами, обозначающими согласные фонемы. Формирование основного механизма чтения

РАЗДЕЛ VI НАУЧНОЕ ТВОРЧЕСТВО Л. С. ВЫГОТСКОГО

Очерк научного творчества Л. С. Выготского

1

2

3

4

Концепция Л. С. Выготского о психическом развитии человека

1

2

3

4

5

Проблема обучения и развития в трудах Л. С. Выготского

Л. С. Выготский сегодня

РАЗДЕЛ VII ИЗ НАУЧНЫХ ДНЕВНИКОВ

Выдержки из научных дневников (1965—1983)

Рис. 1. Периодизация детства

Комментарии

Введение в детскую психологию
К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте
Связь обучения и психического развития детей
Размышления о перестройке советской системы образования
Развитие движения. Действий и общения ребенка со взрослыми на первом году жизни
Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве
Развитие личности ребенка-дошкольника
Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения
О теории начального обучения
О структуре учебной деятельности
Психология обучения младшего школьника
Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков
К проблеме контроля возрастной динамики психического развития детей
Психолого-педагогическая диагностика: проблемы и задачи
Некоторые вопросы диагностики психического развития детей
Развернутая форма игровой деятельности детей
Развитие игры в дошкольном возрасте
Насущные вопросы психологии ИГРЫ в дошкольном ВОЗРАСТЕ
Развитие речи в раннем детстве
Как учить детей читать
Очерк научного творчества л. С. Выготского
Концепция л. С. Выготского о психическом развитии человека
Проблема обучения и развития в трудах л. С. Выготского
Л.С. Выготский сегодня
Об источниках неклассической психологии
Выдержки из научных дневников (1965—1983)

Литература

Список основных научных трудов Д. Б. Эльконина

Список работ Д. Б. Эльконина, опубликованные за рубежом

Именной указатель

Предметный указатель

Содержание

Труды
действительных членов
и членов-корреспондентов
Академии
педагогических наук
СССР



Академия педагогических наук
СССР

Д. Б. Эльконин

Избранные психологические труды

Под редакцией В. В. Давыдова, В. П. Зинченко



Москва
«Педагогика»
1989

ББК88.8 Э-53

Печатается по рекомендации
Редакционно-издательского совета
Академии педагогических наук СССР

Составитель Б. Д. ЭЛЬКОНИН

Автор вступительной статьи В. В. ДАВЫДОВ

Автор комментариев В. В. ДАВЫДОВ

Рецензенты:

член-корреспондент АПН СССР, доктор психологических наук профессор
Н. Н. ПОДДЬЯКОВ,
член-корреспондент АПН СССР, доктор психологических наук профессор
Н. Ф. ТАЛЫЗИНА

Эльконин Д. Б.

Э-53 Избранные психологические труды.— М.: Педагогика, 1989. 560 с: ил.— (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).

2 р. 10 к.

ISBN 5-7155-0035-4

В книгу избранных трудов известного советского психолога вошли его основные работы по детской и педагогической психологии, в которых представлена оригинальная теория периодизации детства, психического развития ребенка, игровой и учебной деятельности, конкретизирующая идеи научной школы Л. С. Выготского об исторической природе детства и деятельностной основе психического развития. Ряд работ посвящен проблемам дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста, обучения и развития детской речи, начального образования, психодиагностики.

Для психологов и педагогов.

4303000000(0303050000)—060

Э-----42—89

005(01)—89

ББК 88.8

ISBN 5-7155-0035-4

© Издательство «Педагогика», 1989

Давыдов В.В. Научные достижения Д. Б. Эльконина в области детской и педагогической психологии

Даниил Борисович Эльконин (1904—1984) принадлежит к той славной плеяде советских психологов, которая составляет костяк всемирно известной научной школы Л. С. Выготского. Д. Б. Эльконин с гордостью говорил о том, что он является **учеником** Льва Семеновича и **соратником** других его учеников и последователей. Глубоко восприняв идеи этой школы, Д. Б. Эльконин в течение нескольких десятилетий оригинально их конкретизировал в своих экспериментальных и теоретических работах, создав тем самым собственное научное направление в детской и педагогической психологии.

Д. Б. Эльконин сочетал в себе талант ученого, умеющего глубоко анализировать фундаментальные научные проблемы, и способности исследователя, эффективно решающего прикладные психологические вопросы, имеющие серьезное значение для педагогической практики. Ему принадлежат замечательные теории периодизации детского развития и детской игры, а также методики обучения детей чтению. И еще одно необходимо сказать о Данииле Борисовиче — он обладал незаурядной и щедрой душой жизнелюбивого и жизнестойкого человека, сумевшего до последних дней сохранить большой ум и доброту. Он имел поистине благородный характер ученого и гражданина.

Родился Д. Б. Эльконин в Полтавской губернии, учился в полтавской гимназии и в Ленин-

5*

*[страницы 6 и 7 отсутствуют. — *прим. скан.*]

исследованиях то общее положение Л. С. Выготского (в свое время его высказывали также П. П. Блонский и А. Н. Леонтьев), что детство, во-первых, развивается, во-вторых, имеет конкретно-исторический характер. Это означает, что в разные исторические эпохи детство имеет разное конкретное содержание и разные конкретные закономерности. Нет неизменного детства, нет детства «вообще». Поэтому так важно создавать теорию **исторического развития детства**, опирающуюся на материалы различных наук, в частности на историческую психологию, этнографию, историю образования и т. д.

К сожалению, такой теории пока еще не существует, но Д. Б. Эльконин заложил ее основы. Именно ему принадлежит несколько оригинальных теоретических положений в психологии развития. Согласно одному из этих положений, детство возникло в тот период развития животного мира, когда у некоторых его видов стали исчезать отдельные формы инстинктивного поведения,— для прижизненного приобретения этими животными соответствующих форм поведения как раз и возникло **детство**. Своеобразие детства человека состоит в том, что человек появляется на свет без каких-либо врожденных способов удовлетворения даже органических потребностей (у человеческого существа отсутствуют инстинкты как единство врожденных органических потребностей со столь же врожденными способами их удовлетворения).

Человеческий младенец — беспомощное существо, но в его беспомощности заключена огромная потенциальная сила, содержанием которой выступает мощь той эпохи человеческого общества, в которую он родился. Ребенок с помощью взрослых и во взаимосвязи с ними постоянно **овладевает** всеми человеческими способами удовлетворения своих органических и духовных потребностей, которые необходимы ему в тот или иной конкретный возрастной период. **Присвоение** (или овладение) индивидом исторически сложившимися способами родовой человеческой деятельности — основа его поэтапного психического развития. Благодаря этим способам люди создали все богатство своей материальной и духовной культуры, а индивид, воспроизводя данные способы в себе (в процессе общения с окружающими людьми), тем самым присваивает богатства родовой культуры и в процессе такого присвоения¹ развивается как человек.

Д. Б. Эльконин многое сделал для обнаружения и описания различных видов деятельности детей, в процессе осуществления которых происходит присвоение ими основ культуры и тем самым реализуется психическое развитие ребенка (соответствующие вопросы наиболее развернуты и глубоко обсуждаются Д. Б. Эльconiным в первом разделе его трудов, посвященном природе и периодизации

¹ Отметим, что термин «присвоение» принадлежит К. Марксу; в психологии развития этот термин наряду с другими психологами начали использовать А. Н. Леонтьев и Д. Б. Эльконин.

детства, а также в последнем разделе, где впервые публикуются его научные дневники).

Так, Даниил Борисович показал фундаментальную роль непосредственно эмоционального общения младенца со взрослыми в при-, евоении им самой **потребности** человеческого общения, общей ориентации в мире. Исследуя содержание и строение предметно-мани-пулятивной и игровой деятельности дошкольников, он обнаружил и описал их принципиальное значение в возникновении и дальнейшем становлении у ребенка основополагающих предметно-двигательных и познавательных способностей (воображения, мышления), речи, символической функции, ориентации в общих смыслах человеческих отношений. Присвоение ребенком богатств человеческой культуры посредством его целенаправленного обучения и воспитания появляется довольно поздно — в развернутой форме они представлены в школьном периоде (например, в виде учебной деятельности младших школьников). Такое обучение и воспитание имеют большое значение в психическом развитии детей (отдельные моменты обучения и воспитания присутствуют и в других видах присвоения, что приводит порой некоторых психологов даже к неправомерному отождествлению его с обучением и воспитанием).

При рассмотрении взглядов Д. Б. Эльконина на общую природу и источники психического развития ребенка необходимо иметь в виду следующее. Во-первых, с его точки зрения, все виды детской деятельности **общественны** по своему происхождению, содержанию и форме, поэтому ребенок с момента рождения и с первых стадий своего развития является общественным существом (для Д. Б. Эльконина было неприемлемым положение «ребенок и общество» — он признавал лишь «ребенка в обществе»). Во-вторых, присвоение ребенком достижений человеческой культуры всегда носит **деятельностный** характер — ребенок не пассивен в этом процессе, не приспособляется к условиям своей жизни, а выступает как активный субъект их преобразования, воспроизводящий и создающий в себе человеческие способности. Согласно А. Н. Леонтьеву, а Д. Б. Эль-конин придерживался по данной проблеме единой с ним позиции, ребенок осуществляет при этом такую деятельность, которая адекватна (но не тождественна) деятельности, воплощенной людьми в этих способностях (1981, с. 373, 544).

Характеризуя соотношение обучения и развития ребенка, Д. Б. Эльконин писал: «Между обучением и развитием стоит деятельность субъекта, деятельность самого ребенка» (см. с. 512 наст, изд.). При экспериментальном изучении этого вопроса он опирался на идею Л. С. Выготского о том, что обучение идет **впереди** развития, что «развитие из обучения» является **основным фактом** педагогической деятельности (1982, т. 2, с. 250).

Вопросы психического развития ребенка Д. Б. Эльконин изучал на протяжении всей своей научной жизни, и он был на подступах их оригинального решения, что нашло отражение во многих его публи-

кациях, а в концентрированном виде представлено в научных дневниках. Сам Д. Б. Эльконин полагал, что его понимание развития ребенка позволяет снять ту натуралистическую постановку этих вопросов, «которая бытовала в детской психологии столь длительное время» (см. с. 492 наст. изд.). Он сформулировал свое их решение, которое выглядит следующим образом: а) **условия** (развития) — рост и созревание организма; б) **источники** — среда, идеальные формы, т. е. то, к чему развитие должно прийти в конце; в) **форма** — усвоение; г) **движущие силы** — противоречие между усвоением предметной и общественной сторонами действия (см. с. 492 наст. изд.).

Многие психологи считают, что психическое развитие осуществляется в процессе натурального взаимодействия ребенка с предметами; на самом деле, как полагал Д. Б. Эльконин, оно протекает в системе «ребенок — общество», внутри связей ребенка с общественными предметами и со взрослыми как членами общества. Психическое развитие протекает в системе двух типов отношений: 1) ребенок — предмет — взрослый и 2) ребенок — взрослый — предмет (в одном случае отношение «ребенок — взрослый» опосредствовано предметом, в другом случае отношение «ребенок — предмет» опосредствовано взрослым). Наличие в развитии ребенка этих двух типов отношений — основание того фундаментального обстоятельства, что в действии одного человека всегда присутствует **со-знание** другого человека. «Человек,— пишет Д. Б. Эльконин,— всегда *два человека*» (см. с. 514 наст. изд.).

Источник развития ребенка — его общественная среда, которая содержит в себе «идеальные формы» (общественные задачи и т. д.), направляющие реальное развитие ребенка. «...Ребенок присваивает общество... Все, что должно появиться у ребенка, уже существует в обществе, в том числе потребности, общественные задачи, мотивы и даже эмоции» (с. 496 наст. изд.). Движущие силы развития заключены в том противоречии, которое содержится в процессе усвоения ребенком общественно-мотивационной и предметно-операционной сторон действия. Даниил Борисович специально выделял в человеческом действии эти две его стороны, усвоение которых проходит по разным закономерностям и даже в различные возрастные периоды (см. ниже).

Теория психического развития ребенка, созданная Д. Б. Элько-ниным, во-первых, существенно конкретизировала и уточнила общее его понимание, сложившееся в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, А. В. Запорожца и других представителей этой школы, во-вторых, четко различила и охарактеризовала внешние условия, источники, форму и движущие силы развития ребенка, в-третьих, обобщила достаточно большой фактический материал. Вместе с тем его теория позволяет действительно преодолевать натуралистический подход к развитию ребенка.

Рассмотренные общие теоретические представления Д. Б. Эльконина о психическом развитии ребенка послужили для него хоро-

шей основой развернутой **периодизации** развития. При этом он опирался на понятие «ведущей деятельности», разработанное А. Н. Леонтьевым. Согласно этому понятию, на каждом этапе жизни человека среди многих других выполняемых им видов деятельности существует некоторая главная деятельность, определяющая возникновение и становление основных психических новообразований данного этапа. Носитель и исполнитель любого вида деятельности — субъект, который и развивается в процессе возникновения в его деятельности различных психических новообразований.

В развитии детей Д. Б. Эльконин выделил ряд возрастных периодов, связав их с вполне определенными типами ведущей деятельности и соответствующими новообразованиями. Так, дошкольному возрасту присуща прежде всего игровая деятельность, в процессе осуществления которой у ребенка развивается произвольность действий, их регуляция этическими нормами. Для младшего школьного возраста характерна учебная деятельность, способствующая развитию у ребенка словесно-логического и рассуждающего мышления.

Д. Б. Эльконин полагал, что все детские возрасты могут быть разделены на два типа — в возрастах первого типа у ребенка развивается преимущественно общественно-мотивационная сторона некоторой деятельности; а в возрастах второго типа, следующих за первыми, у ребенка развивается уже операционная сторона этой деятельности. Происходит **чередование** одних возрастов, в которых у детей по преимуществу развиваются потребности и мотивы, с другими возрастами, когда у детей формируются конкретные операции той или иной деятельности.

Так, в дошкольном возрасте при осуществлении ребенком игровой деятельности у него возникают потребности и мотивы учебной деятельности, которая становится ведущей в младшем школьном возрасте, когда она и «наполняется» соответствующим операционным содержанием. Но в подростковом возрасте у детей вновь по преимуществу развиваются потребности и мотивы той деятельности, которая становится ведущей в следующем (юношеском) возрасте. Поэтому два определенных смежных возраста как бы сцеплены друг с другом, и эта «сцепка» (или, говоря словами Д. Б. Эльконина, «эпоха») воспроизводится на протяжении всего детства (или **периодически** повторяется).

Интересная мысль Д. Б. Эльконина о «периодичности» возрастов в детском развитии заслуживает особого внимания, но требует, на наш взгляд, более развернутого обоснования на фактическом материале. Вместе с тем в его теоретическом понимании периодизации очень важно положение, согласно которому психическое развитие ребенка осуществляется в процессе **закономерной смены** разных типов ведущей деятельности, когда каждому такому типу соответствуют свои психические новообразования.

Даниил Борисович описал все основные типы ведущей деятельности от рождения ребенка до 17 лет, показав при этом, что каждо-

му стабильному возрасту ребенка предшествует определенный критический возраст, в котором как раз и разыгрывается «драма» смены одной ведущей деятельности другой (когда, например, пред-метно-манипулятивная деятельность ребенка в критическом возрасте 3 лет замещается другой ведущей деятельностью — игровой, характерной уже для собственно дошкольного возраста).

Сейчас можно уточнить состав психических новообразований, установленных Д. Б. Элькониным для отдельных детских возрастов. Однако его большая научная заслуга состоит в том, что в основу целостного психического развития ребенка он положил **развитие его деятельности** и конкретно проследил связи каждого типа ведущей деятельности с возникающими внутри нее новообразованиями детского сознания и детской личности. Многое в этой проблеме остается еще не изученным, но путь ее исследования теоретически освещен достаточно отчетливо.

Чтобы оценить подлинный вклад Д. Б. Эльконина в современную психологию развития, необходимо ознакомиться с его экспериментальными и теоретическими исследованиями, проведенными с детьми разных возрастов: младенцами, преддошкольниками, дошкольниками и младшими школьниками, а также с подростками.

Изучая психику ребенка от рождения до 7 лет, Д. Б. Эльконин неизменно проводил свои работы и ориентировал исследования многочисленных учеников в определенном направлении: раскрыть роль и значение **совместной** деятельности ребенка со взрослыми, их дея-тельностью **общения** в его психическом развитии. В этой области Д. Б. Эльконин сделал многое — долгое время его считали специалистом именно по дошкольной психологии, поскольку он занимался проблемами детской игры, развития речи, сознания и личности дошкольников.

Проблемы детской ролевой игры Д. Б. Эльконин начал изучать в 1930-е гг. под руководством Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, а затем исследовал их со своими сотрудниками до конца своей жизни. Основные результаты этих исследований отражены в его книге «Психология игры» (1978)¹. Сам Даниил Борисович полагал, что представленные результаты есть плод коллективной работы многих учеников Л. С. Выготского, объединенных намеченными им общими теоретическими принципами (1978, с. 10). На наш взгляд, наиболее развернутая психологическая теория детской игры была создана в нашей стране научной школой Л. С. Выготского, а главные положения этой теории находили свое последовательное выражение в работах Л. С. Выготского (1966), А. Н. Леонтьева (1944) и Д. Б. Эльконина (1978). Вместе с тем в книге Даниила Борисовича по психологии игры нашла свое концентрированное отражение сущ-

¹ Здесь и по всей книге сноски на работы Д. Б. Эльконина даются в соответствии со списком его основных трудов, приложенным в конце книги.

ность этой теории при соответствующем экспериментальном обосновании (в книге отчетливо прослеживается и его собственный вклад в данную теорию).

Прежде всего Д. Б. Эльконин раскрывает содержание игры — это взрослый человек, его деятельность и взаимоотношения с другими людьми. «...Содержанием развернутой, развитой формы ролевой игры являются не предмет и его употребление и изменение человеком, а **отношения между людьми**, осуществленные через действия с предметами; не человек — предмет, а человек — человек» (1978, с. 31). Основная единица детской игры — **роль** взрослого человека, которую берет на себя ребенок. Именно посредством роли и органически связанных с нею игровых действий дети воссоздают, а тем самым и осваивают человеческие отношения. «...Между ролью и характером соответствующих ей действий ребенка имеется тесная функциональная взаимосвязь и противоречивое единство. Чем обобщеннее и сокращеннее игровые действия, тем глубже отражены в игре смысл, задача и система отношений воссоздаваемой деятельности взрослых; чем конкретнее и развернутее игровые действия, тем больше выступает конкретно-предметное содержание воссоздаваемой деятельности» (там же, с. 27).

В содержании своей игры дети воспроизводят отношения взрослых в их трудовой и общественной жизни, воспроизводят с разной глубиной постижение этих отношений и порой проникают в подлинный общественный смысл человеческого труда. Сюжеты игр обусловлены конкретными социальными условиями жизни детей.

Д. Б. Эльконин провел глубокий анализ происхождения детских игр и игрушек, выявил внутреннюю связь этого процесса с историей первоначальных форм труда и искусства и в итоге показал социальную природу игры, продемонстрировав тем самым несостоятельность ее натуралистических трактовок. «...Ролевая игра возникает в ходе исторического развития общества в результате изменения места ребенка в системе общественных отношений. Она, следовательно, социальна по своему происхождению, по своей природе» (там же, с. 63).

В определенный исторический период произошло такое усложнение орудий труда, при котором дети уже не могли непосредственно включаться в труд взрослых, поэтому дети вынуждены были первоначально использовать особые предметы — игрушки в качестве уменьшенных и видоизмененных реальных орудий труда. Действуя с игрушками, дети, с одной стороны, воспроизводили общий смысл труда взрослых, с другой — развивали у себя некоторые общие способности, необходимые им для овладения в последующем различными настоящими орудиями (зрительно-двигательные координации, ловкость и т. п.). Постепенно некоторые игрушки становились символическим замещением реальных орудий или различных других предметов общественной жизни людей.

Вместе с возникновением игры и игрушек зарождается и особый,

новый период в развитии ребенка, ведущей деятельностью в котором начинает выступать игра (в современной психологии и педагогике данный период назван дошкольным возрастом). На этом примере появления одного из детских возрастов Д. Б. Эльконин продемонстрировал исторический характер детства и происхождения его отдельных периодов.

Значительное место в работах Д. Б. Эльконина посвящено вопросам развития игры в дошкольном возрасте, при этом особое внимание уделяется становлению ее мотивации и роли символов в ее осуществлении. Символы обеспечивают ребенку выход за пределы реального предметного действия и выполнение его в сокращенной игровой форме, что позволяет ребенку выявить в этом действии общий смысл. Используя символы, ребенок «моделирует» в игре реальные отношения взрослых и берет на себя их общественно-трудовые роли. Д. Б. Эльконин, опираясь на значительный фактический материал, показывает важное значение игры в психическом развитии дошкольников, в частности значение условно-динамической позиции ребенка, возникающей в игре, для преодоления у него «познавательного эгоцентризма», а тем самым и для развития его мышления.

Высоко оценивая научное содержание работ Д. Б. Эльконина в области развития игры в онтогенезе, необходимо вместе с тем отметить, что в них, на наш взгляд, недостаточно прослежена связь этого процесса со становлением у детей воображения, а также художественных способностей (данные проблемы до сих пор нуждаются в специальных исследованиях).

Д. Б. Эльконину и его сотрудникам принадлежит ряд серьезных исследований по развитию речи у детей раннего и дошкольного возрастов (1960, 1964). Результаты этих работ показали, что речь детей раннего возраста (до 3 лет) имеет ситуативный и в большинстве случаев динамический характер (следствие недостаточной самостоятельности ребенка, его неотделенности от совместной со взрослыми деятельности). Повышение уровня самостоятельности ребенка-дошкольника в различных видах его индивидуальной деятельности (в ролевой игре, в рисовании и лепке, в конструировании) и более широкое его включение во всевозможные детские коллективы приводят к возникновению у ребенка речи-сообщения в виде монолога — рассказа о пережитом и увиденном, о замысле игры, о взаимоотношениях с товарищами. Вместе с тем продолжает развиваться и динамическая речь в таких ее новых формах, как указания, оценки, согласование действий и т. д. Все это приводит к интенсивному овладению детьми словарным составом и грамматическим строением языка, в результате чего их речь становится более связной. В дошкольном возрасте формируется новая функция речи, направленная на планирование и регулирование практических действий детей.

Д. Б. Эльконин особое внимание уделил рассмотрению проблемы формирования у детей дошкольного возраста умения анализировать звуковой состав слов как существенной основы их обучения чтению;

все это стало предпосылкой дальнейшего оригинального исследования Д. Б. Элькониным психологических механизмов процесса чтения (см. ниже).

В 1965 г. Д. Б. Эльконин опубликовал большую статью, посвященную развитию личности ребенка-дошкольника, в которой были проанализированы материалы, полученные как отечественными психологами, так и специалистами за рубежом. Проведенный анализ позволил Даниилу Борисовичу сделать важный вывод о том, что возникновение личности ребенка тесно связано с опосредствованием его поведения образами действий и взаимоотношений взрослых. Это положение впоследствии с той или иной стороны неоднократно обсуждалось им в различных статьях, касающихся произвольности детского поведения, а также в научных дневниках, где была, в частности, сформулирована мысль: «человек — это всегда два человека». В направленности научных поисков Д. Б. Эльконина отчетливо проступает его общая идея об особой роли отношений ребенка и взрослых в развитии его психики, его личности.

Проблемами психического развития младших школьников Д. Б. Эльконин начал заниматься еще до войны, но вплотную подошел к их изучению в конце 1950-х гг., когда возглавил соответствующую лабораторию в Институте психологии АПН РСФСР и организовал в Москве экспериментальную школу № 91. В этой школе Д. Б. Эльконин вместе с сотрудниками стал применять экспериментальное обучение и воспитание, или **формирующий эксперимент**, основы которого были заложены Л. С. Выготским (тогда он назывался экспериментально-генетическим методом исследования; в конце 1960-х гг. усовершенствованный формирующий эксперимент, используемый в нескольких школах, руководимых Д. Б. Элькониным, получил название **генетико-моделирующего метода исследования**).

Для этого метода характерно активное вмешательство исследователя в изучаемые им психические процессы. Проведение такого эксперимента предполагает формирование проектируемых и моделируемых психических процессов, психолого-педагогических средств, необходимых для их развития. С помощью этого метода можно изучать условия и закономерности происхождения того или иного психического новообразования. Такой метод представляет собой единство исследования психического развития детей с их воспитанием и обучением. Экспериментальное воспитание и обучение осуществляется не как приспособление к наличному, уже сложившемуся уровню развития детей, а как использование таких средств, с помощью которых можно активно формировать у них новый уровень тех или иных способностей. Поэтому такой метод связан с конструированием новых программ воспитания и обучения и способов их реализации, его использование предполагает организацию **комплексного** исследования, в котором участвуют специалисты многих психолого-педагогических дисциплин.

На базе нескольких школ различных регионов страны, в которых

проводились такие комплексные исследования, был собран значительный фактический материал, обобщение которого позволило Д. Б. Эльконину разработать общие контуры психологической теории учебной деятельности и формирования на ее основе у младших школьников некоторых психических новообразований.

Д. Б. Эльконин показал, что специфическая структура учебной деятельности включает в себя учебные мотивы, задачи, действия и операции.

Своеобразие учебной задачи состоит в том, что при ее решении школьник не только усваивает понятия и обобщенные способы их получения, но и изменяется сам как субъект, как личность. Если при решении конкретно-практической задачи школьник усваивает по преимуществу частные результаты, то при решении учебной задачи он овладевает общими способами получения этих результатов, что позволяет ему в случае необходимости самостоятельно и быстро воспроизвести их.

Д. Б. Эльконин на конкретном материале описал некоторые учебные действия, контроль и оценку, посредством которых дети решают учебные задачи. Особое внимание он уделял моделированию изученных школьниками объектов; подчеркивал особую роль в целостной учебной деятельности выполняемого детьми контроля за собственными учебными действиями. При систематическом осуществлении младшими школьниками развернутой учебной деятельности у них формируются, как правомерно полагал Даниил Борисович, основы теоретического мышления, а также способность к самооценке, умение произвольно регулировать сложные формы своих действий. Вместе с тем именно в учебной деятельности развивается ее субъект.

Д. Б. Эльконин в своих работах последовательно раскрывал то положение, что обучение и воспитание ребенка ведут за собой его психическое развитие. В теориях игровой и учебной деятельности он существенно конкретизировал это общее положение, сформулированное еще Л. С. Выготским, и показал, что именно выполнение ребенком этих ведущих для соответствующих возрастов типов деятельности определяет возникновение и дальнейшее становление у него вполне определенных психических новообразований. На примере учебной деятельности Даниил Борисович продемонстрировал решающую роль ее содержания в этих процессах.

Так, анализируя позиции других психологов по данному вопросу и используя фактические данные своих сотрудников, Д. Б. Эльконин пришел к выводу, что слабое влияние традиционного обучения на умственное развитие младших школьников связано с его утилитарно-эмпирическим содержанием, диктующим определенные способы его усвоения. Лишь изменив содержание обучения, лишь придав ему теоретический характер, предполагающий его усвоение детьми в процессе решения учебных задач, можно обеспечить надлежащее умст-венное развитие младших школьников, формирование у них теоре-

тического мышления. При этом Д. Б. Эльконин убедительно показал, что, начиная обучение ребенка в том или ином возрасте, нужно ориентироваться не на те психические процессы, которые уже сформировались, а на те, которые как раз следует формировать и развивать путем организации деятельности, соответствующей данному возрасту. В этом состоит суть психологического понимания роли обучения в развитии ребенка.

Труды Д. Б. Эльконина по развивающему обучению младших школьников и по сей день не потеряли своего большого и актуального значения как для детской и педагогической психологии, так и для дидактики и методики начального обучения. Д. Б. Эльконин разработал оригинальную психолого-педагогическую теорию начального образования, которую активно используют его ученики и последователи при решении различных конкретных вопросов.

Несколько слов необходимо сказать еще об одном исследовании, проведенном Д. Б. Эльconiным до Великой Отечественной войны и посвященном развитию речи младших школьников. Результаты этого исследования были оформлены в виде книги «Развитие устной и письменной речи учащихся». В 1940 г. имела уже верстка этой книги объемом около 10 листов, но она не вышла, а набор был рассыпан. Раскроем кратко ее содержание.

В те годы в психологии и методике начального обучения бытовало мнение, что письменная речь отличается от устной только техникой и что обучить ребенка чтению и письму и означает сформировать у него письменную речь. Даниил Борисович построил свое экспериментальное исследование письменной речи младших школьников в период ее становления (I—IV классы), для того чтобы показать, что письменная речь отличается от устной как со стороны функционирования, так и со стороны внутреннего строения; она более абстрагирована от ситуации, иначе мотивирована, значительно произвольнее, чем устная речь ребенка. Иное функционирование письменной речи накладывает отпечаток на ее внутреннюю структуру и, прежде всего, на отношения между речью и мышлением. Даниил Борисович стремился понять письменную речь в качестве особого способа общения и становления мысли, проследить, как она приобретает психологические характеристики, а не грамматические формы,— в этом он видел смысл психологического изучения письменной речи.

Д. Б. Эльконин показал, что максимальные возможности произвольной речи обнаруживаются в свободном письме, а не в списывании и диктовке, которые преобладают в формировании письменной речи у младших школьников. Практике свободного письма, по мнению Даниила Борисовича, надо уделять гораздо большее внимание в начальном обучении. Письменная речь дисциплинирует мышление, приучая ребенка к расчленению потока мысли и развернутому ее выражению. Но требование расчлененности мысли выполнимо лишь в том случае, если у ребенка формируется способность ориентироваться на воображаемого читателя, на воображаемую ситуа-

цию общения. Это предполагает одновременное воспитание ребенка и как «писателя», и как «читателя», способного понять авторскую точку зрения, встать на точку зрения другого, выраженную средствами текста. Решение этой двуединой задачи предполагает совершенно особое понимание содержания и методов работы на уроках чтения.

Недооцененный источник письменной речи — культивируемые в школе устные ответы учащихся перед классом, которые строятся по многим канонам письменной речи: они развернуты, адресованы коллективному слушателю, который не реагирует на них непосредственно; они насыщены абстрактным содержанием школьных знаний, рассуждениями, обоснованиями. Но культура специализированной учебной устной речи в школе отсутствует: учитель обычно пересказывает реплики учеников своими словами, снимая коммуникативную направленность ученического ответа. Культура «школьной» речи может быть воспитана при правильной организации совместной учебной работы детей на уроке. Эти практические выводы, сделанные Даниилом Борисовичем, до сих пор сохраняют свою актуальность: современная школа не использует указанных резервов речевого развития учащихся.

Определенный период своей научной жизни Д. Б. Эльконин посвятил изучению психологических проблем подросткового возраста. Он был инициатором своеобразного сравнительно-генетического исследования, направленного на раскрытие закономерностей становления у младших подростков основных психических новообразований (исследование проводилось им с группой сотрудников в 1960-е гг. на базе экспериментальной школы № 91, его организация и общие результаты изложены в данных трудах Д. Б. Эльконина).

Даниил Борисович обратился к той же логике построения исследования, которую он ранее использовал применительно к дошкольному и младшему школьному возрастам, — к специальному изучению ведущей деятельности детей, соответствующей определенному возрасту, при последующем раскрытии того, как внутри нее у подростков возникают и складываются психические новообразования. Проанализировав фактические данные, собранные другими психологами, и материалы своих сотрудников, Д. Б. Эльконин выдвинул предположение, что в подростковом возрасте ведущей деятельностью становится **личное общение**. Оно выступает как особая практика действий подростков в коллективе, направленная на самоутверждение себя в этом коллективе, на реализацию в нем норм отношений взрослых. Внутри личного общения у подростков возникает такое центральное психическое новообразование, как **чувство взрослости**. Тщательное изучение показало, что это чувство — определенная форма самосознания подростков, позволяющая им сравнивать и отождествлять себя со взрослыми и товарищами, находить образцы для подражания, строить по ним свои отношения с людьми.

Рассматриваемое исследование выявило наличие у подростков

богатого опыта личного общения, его особую роль в развитии их сознания. Описание соответствующих материалов, представленное в коллективной монографии, вышедшей под редакцией и при участии Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой (1967), до сих пор является уникальным (к сожалению, в монографию вошли не все материалы, собранные в исследовании, а главное, используемый в нем сравнительно-генетический метод не был подхвачен другими психологами, что весьма обеднило нашу науку).

Однако нужно отметить, что общая позиция, занятая Даниилом Борисовичем в обсуждаемой работе, является, на наш взгляд, в некоторой степени спорной. Так, процесс личного общения подростков рассматривается здесь в отрыве от всего многообразия коллективных видов их реальной деятельности: учебной, художественной, общественно-организационной, производственно-трудовой, спортивной деятельности. Но именно эти виды общественно полезной деятельности приобретают, по нашему мнению, большое значение в общении подростков. У них возникает повышенное внимание к тем своим успехам и достижениям в процессе деятельности, которые получают ту или иную общественную оценку. Осознавая общественную значимость собственного участия в выполнении данных видов деятельности, подростки вступают в новые взаимоотношения между собой. Благодаря этому и личное общение подростков получает свое разностороннее выражение при осуществлении ими разных видов общественно полезной деятельности, которая и становится ведущей деятельностью подростков (а не их личное общение), определяя формирование у них самосознания как центрального новообразования этого возраста.

Во всяком случае вопрос о том, что выступает в качестве ведущей деятельности подросткового возраста и что можно считать его основным новообразованием, нуждается в дополнительных исследованиях.

Д. Б. Эльконин был одним из немногих советских психологов, которые изучали весь спектр детских возрастов — от младенца до подростка, и исследования он выполнял на основе хорошо продуманной методологии, согласно которой базой психического развития ребенка является развитие его деятельности. Последовательное проведение деятельностного подхода позволило Д. Б. Эльконину создать действительно **возрастную** детскую психологию, неразрывно связанную с педагогической психологией. В этом состоит его неоценимый вклад в науку.

В начале 1970-х гг. Д. Б. Эльконин заинтересовался вопросами возрастной психодиагностики. Им было опубликовано несколько статей, касающихся проблем контроля за возрастной динамикой психического развития детей. В этих статьях содержатся оригинальные идеи, касающиеся того, на каких путях и какими средствами нужно строить нашу отечественную психодиагностику. Прежде всего Д. Б. Эльконин выделил следующие особенности данной обла-

сти — не может быть психодиагностических систем, одинаковых для разных возрастов и оторванных от коррекции психического развития детей. Вместе с тем Даниил Борисович указал на новое научно-практическое назначение этой области — психодиагностика должна быть одним из существенных средств сравнительного анализа развивающего эффекта различных учебно-воспитательных систем.

Д. Б. Эльконин при разработке теоретических основ психодиагностики проводил общую линию деятельностного подхода. Поэтому возрастная психодиагностика призвана прежде всего определять средства контроля за развитием отдельных типов деятельности и отношений между внешними и внутренними компонентами действий как действительной основы развития различных психических новообразований, присущих тому или иному возрасту. При этом Д. Б. Эльконин показывал ограниченные возможности тех психодиагностических методик, которые основаны на структурно-феноменологическом описании психических процессов.

Сотрудники Даниила Борисовича, работающие под его руководством над проблемой готовности шестилетних детей к школьному обучению, стремились реализовывать эти теоретические установки при создании конкретных психодиагностических методик; соответствующие исследования достаточно успешно проводятся и в настоящее время при естественном расширении круга изучаемых вопросов. На наш взгляд, теоретическое понимание Д. Б. Эльконым задач возрастной психодиагностики имеет большое научное значение и такое понимание следует учитывать при определении путей становления этой научно-практической дисциплины.

Д. Б. Эльконин был один из наиболее ярких представителей научной школы Л. С. Выготского, во всех своих поисках он неуклонно ориентировался на ее исходные принципы, стремясь вместе с тем к их конкретизации и развитию. Размышления над этими принципами постоянно сопровождали Даниила Борисовича при определении им новых задач своих исследований, при анализе их результатов, при изложении взглядов Л. С. Выготского в историко-теоретических публикациях. Имеющиеся в данном сборнике публикации Д. Б. Эль-конина вносят большой вклад в разработку подлинной и целостной истории школы Л. С. Выготского (эта история, правда, еще ждет своего компетентного создателя).

В работах о трудах Л. С. Выготского Д. Б. Эльконин сформулировал несколько очень важных положений, имеющих большое значение для последующего развития всей психологической науки. Даниил Борисович выявил и умело изложил сущность устремлений самого Л. С. Выготского и всей его научной школы — обеспечить действительное **единство** генетического, функционального и структурного анализа деятельности, сознания и личности человека. Задача такого обеспечения еще далека, на наш взгляд, от своего относительно приемлемого решения.

Далее Д. Б. Эльконин вычленил в теоретических изысканиях

Л. С. Выготского такую мысль: при обосновании положения о том, что обучение — необходимая форма психического развития человека, крайне важно в самом процессе обучения найти воплощение **логики исторического развития способностей** людей. Эта мысль Л. С. Выготского существенно обогащает наше современное понимание связи обучения и развития человека и ждет своего углубленного исследования.

Изучая становление научных взглядов Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконин пришел к выводу, что основной закон психического развития человека, сформулированный Львом Семеновичем (согласно этому закону все функции индивидуального сознания первоначально имеют форму социальных отношений людей и лишь в процессе интериоризации становятся функциями сознания), является **началом неклассической психологии**. Данный закон согласуется с тем положением, что психическое развитие человека осуществляется в процессе усвоения им исторически сформировавшейся культуры (это отвергает представление о детерминированном изнутри психическом развитии). Ряд таких положений можно считать основанием психологии нового типа, противостоящей классической психологии.

Д. Б. Эльконин истоки неклассической психологии связывает с ранними произведениями Л. С. Выготского, оформленными в 1920-е гг. в его книге «Психология искусства» (ее первое издание вышло лишь в 1965 г.).

Д. Б. Эльконину принадлежит смелая и вполне оправданная попытка обозначить все направление исследований, проводимых Л. С. Выготским и его школой, термином «неклассическая психология». Это обозначение, противопоставляющее два типа психологии, требует от наших теоретиков и историков науки проведения углубленной работы по выявлению действительных принципов «классической психологии» (на наш взгляд, она начала складываться в XVII в. и существует до сих пор) и оснований той «психологии Л. С. Выготского», которую можно будет с полным правом назвать **неклассической**.

Некоторые результаты такой историко-методологической работы уже содержатся, по нашему мнению, в статье А. Р. Лурия (1977), в известной статье американского ученого Ст. Тулмина «Моцарт в психологии» (1981), посвященной Л. С. Выготскому, в книге А. А. Пузыря (1986), в которой рассматривается внутренняя связь культурно-исторической теории Л. С. Выготского с проблемами **современной** психологии, а также в статьях В. В. Давыдова (1982), В. В. Давыдова и В. П. Зинченко (1986), затрагивающих вопросы научной судьбы учения Л. С. Выготского и его школы, И конечно, мощным импульсом для дальнейшего развертывания этой работы станут материалы Д. Б. Эльконина о взглядах Л. С. Выготского, публикуемые в этом сборнике.

Д. Б. Эльконин относился к тем нечасто встречающимся психологам, которые сочетали исследовательскую и сугубо практическую работу. Точкой органического соединения теоретического и приклад-

ного аспектов его научной деятельности с 1950-х гг. стало начальное обучение грамоте. Глубоко проработанная им проблема письменной речи как основного источника речевого развития в младшем школьном возрасте не могла не породить интереса к кульминационной, переломной точке онтогенеза речи — к букварному периоду введения ребенка в письменность.

Практический опыт учительствования и анализ истории отечественной и зарубежной букваристики убедил Даниила Борисовича в том, что бытующий в педагогической науке и практике чисто навы-ковый подход к букварному периоду обучения грамоте не использует те потенции речевого развития, которыми обладает письменная речь.

Д. Б. Эльконин не только разработал и экспериментально обосновал психолого-лингвистические принципы первоначального обучения чтению, но и воплотил общие положения нового подхода к введению детей в письменность в конкретно-методической форме — в виде учебников (букварей) и поурочных разработок к ним. Экспериментальный букварь Д. Б. Эльконина успешно использовался в школах разных регионов страны (село Медное Калининской обл., г. Ижевск Удмуртской АССР, г. Георгиевск Ставропольского края, г. Тула). На основе этого букваря были созданы буквари в Армянской ССР, Грузинской ССР, Якутской АССР.

Дальнейшее развитие идеи Д. Б. Эльконина получили в букваре, разработанном С. П. Жедек и В. В. Репкиным, по которому несколько лет занимались семилетки-первоклассники школ № 4 и 17 г. Харькова и школы № 91 Москвы, а сейчас учатся первоклассники школы № 106 г. Красноярска. Психолого-лингвистические принципы букваря Д. Б. Эльконина легли в основу дидактического пособия для обучения грамоте пятилеток и шестилеток в детском саду, подготовленного Л. Е. Журовой (1978). Эти же принципы были применены к обучению чтению на эстонском и польском языках.

В 1984 г., буквально за несколько недель до смерти, Даниил Борисович закончил работу над букварем для шестилеток-первоклассников, в котором предложенная им система обучения применяется к нуждам периода, переходного между игрой дошкольников и учебной деятельностью младших школьников. Таким образом, был создан букварь, обеспечивающий введение шестилеток не только в письменную речь, но и в учебную деятельность. Эффективность работы по этому букварю (после кончины Даниила Борисовича он был доработан его ученицами Г. А. Цукерман и Е. А. Бугрименко) уже проверена в нескольких школах страны.

Охарактеризуем кратко предложенный Д. Б. Эльconiным метод обучения чтению. Введению букв предшествует достаточно продолжительный добуквенный период звукового анализа, когда ребенок осваивает звуковую структуру слова, ее органическую связь с его значением и т. д. Средством материализации звуковой формы слова выступают звуковые модели. Их необходимость на первых

этапах обучения грамоте была показана Д. Б. Элькониным столь убедительно, что из экспериментального букваря они проникли во многие современные отечественные буквари.

Даниил Борисович предложил остроумный способ введения букв, при котором детям сразу открывается общий способ чтения любого открытого слога, способ слияния любой согласной буквы с любой гласной. Суть этого способа состоит в том, чтобы приучить ребенка при чтении согласной буквы ориентироваться на последующую гласную.

Необходимость прочитывать согласную букву твердо или мягко в зависимости от ее позиции в слове открывается детям при введении первых же букв, при чтении первых слогов. Это обеспечивается особой, резко отличной от общепринятой последовательностью введения букв. Дети не просто знакомятся с новыми буквами (по крайней мере половина современных первоклассников уже знакома со многими буквами) — они учатся решать учебные задачи: каковы функции каждой буквы, какую «работу» выполняет буква, каковы ее отношения со звуками и т. д. Благодаря этому уже в букварный период появляется возможность насытить обучение детей глубоким языковым содержанием.

Д. Б. Эльконин всегда проявлял большой интерес к судьбам советского образования, — во многих его работах звучат слова заботы о нем. В преддверии школьной реформы 1984 г. им была подготовлена большая записка в ЦК КПСС, затрагивавшая важные вопросы нашего образования (текст этой записки под названием «Размышления о перестройке советской системы образования» публикуется в наст. издании). Выделим главные ее положения.

Во-первых, советское образование необходимо развивать с перспективой создания в более или менее далеком будущем единой общественной воспитательной системы, охватывающей все периоды детства. Эта система должна быть основана на преемственности возрастных периодов развития детей при использовании своеобразия каждого периода и при четком переходе ребенка от одного этапа развития к другому. На каждой ступени образования важно учитывать качественные особенности его содержания, форм и методов.

Во-вторых, необходимо коренным образом изменять технологию школьного образования, используя принципиально новые способы построения его содержания и методов, опираясь при этом на широкий деятельностный подход к развитию человека.

В-третьих, органической частью новой системы школьного образования должно быть такое соединение обучения с производительным трудом, при котором бы реализовывалась непосредственная сопричастность труда детей труду взрослых. Ребенок выступает тогда как часть совокупной производительной силы, порождаемой совместно детьми и взрослыми. Производство должно стать частью школы, частью жизни школьников.

В-четвертых, новая образовательная система должна быть пол-

ным единством школьной и внешней (клубной) жизни детей, при обязательном участии всех детей в этих формах жизни необходимо учитывать их индивидуальные интересы и способности.

Основные идеи этой записки не могли быть правильно поняты и оценены в застойные времена, они стали созвучны происходящей сейчас **практической перестройке** нашего образования. Некоторые соображения, высказанные Д. Б. Элькониным, уже нашли, на наш взгляд, определенное выражение в новой «Концепции общего среднего образования» (1988) и, главное, могут быть использованы в дальнейшем процессе ее широкой реализации.

Подробное изложение и анализ существа всех новаторских идей Д. Б. Эльконины в области детской и педагогической психологии — дело будущего.

Результаты его исследований весьма значительны, и очень важно, чтобы они с помощью его учеников и последователей оказали столь же значительное влияние на нынешнюю науку и современную педагогическую практику. Для этого сейчас складываются благоприятные условия.

В. В. Давыдов

Раздел I.
Природа детства и его периодизация

Введение в детскую психологию

Природа детства и предмет детской психологии

Детство возникло в животном мире на определенном этапе филогенеза — и чем выше был уровень развития животных того или иного вида, тем продолжительнее было детство.

Еще сейчас в науке существует мнение, что интеллектуальные формы поведения надстраивались над инстинктивными его формами. На самом деле звенья инстинктивного поведения животных выпадали и замещались приобретенными формами поведения. В ходе развития животного мира в поведении возникали качественные новообразования там, где вытеснялись инстинктивные формы поведения, и возникало детство.

В процессе возникновения человека биологическая эволюция прекращается. При переходе от обезьяны к человеку исчезают инстинктивные формы поведения, все поведение человека становится приобретенным (П. Я. Гальперин, 1976; А. Н. Леонтьев, 1981, 1983; и др.). Детство человека по сравнению с детством животных качественно преобразуется, и оно само существенно изменяется в процессе исторического развития людей.

Человеческий младенец рождается беспомощным существом, и эта беспомощность является величайшим приобретением человеческого рода. Становление беспомощного существа в субъекта многообразной человеческой деятельности как раз и есть предмет детской психологии. Изучение такого становления вместе с тем высту-

пает как исследование закономерностей психического развития ребенка. Детская психология с особых позиций изучает изменение места ребенка в обществе, систему его общественных отношений, виды его ориентации в окружающей действительности, формы психической регуляции деятельности ребенка.

Детская психология начиналась с простого описания симптомов возникновения и дальнейшего развития различных психических процессов у детей. Затем ученые стали искать связи между развитием отдельных процессов, внутреннюю логику *целостного* психического развития, последовательность его этапов, их переходы друг в друга.

Детская психология — это одна из *фундаментальных* психологических дисциплин, поскольку она исследует возникновение, становление и основные этапы развития деятельности, сознания и личности в детский период жизни, а они являются, как известно, главными составляющими человеческой психики.

Необходимо специально различать предметы генетической и детской психологии как особых дисциплин. Генетическая психология изучает возникновение *отдельных* психических функций как в истории, так и в онтогенезе, как у взрослого человека, так и у ребенка. Генетическим психологом был, например, Ш. Леви-Брюль (1930). Классическое исследование по генетической психологии провел в свое время А. Н. Леонтьев по проблеме возникновения ощущений (1981). Работа Л. С. Выготского и А. Р. Лурия «Этюды по истории поведения» (1930) — также пример исследований по генетической психологии.

Несколько слов необходимо сказать о соотношении детской и педагогической психологии. На наш взгляд, педагогическая психология является особой областью детской психологии (хотя и относительно самостоятельной, тесно связанной с разработкой *прикладных* вопросов, касающихся обучения и воспитания). Так, не может быть проведено исследование по педагогической психологии без опоры на определенные сведения о закономерностях психического развития детей того или иного возраста. Фундаментальная проблема связи психического развития ребенка с его обучением и воспитанием также лежит в плоскости как детской, так и педагогической психологии.

Приступая к рассмотрению основных вопросов детской психологии, необходимо прежде всего дифференцировать понятия *рост* и *развитие*.

Рост — это количественные изменения в процессе усвоения той или иной психической функции. Мы можем называть процесс ростом только в том случае, если при существующих возможностях нам не удастся обнаружить в нем какие-либо качественные изменения. Концепция, в рамках которой изменения в психике рассматривались как простой рост, очень долго держалась в психологии (тогда к ребенку подходили как к маленькому взрослому). Эта концепция связана с преформизмом. Классический бихевиоризм

представлял психическое развитие как процесс количественного роста.

Развитие характеризуется прежде всего качественными изменениями психической функции, возникновением в ней определенных новообразований. Понятие «развитие» тесно связано с понятием «системные процессы». Такие процессы включают множество аспектов, имеющих известную *структуру*, которая в данный момент определяет их отношения. Развитие состоит в качественных преобразованиях различных «системных процессов», что приводит к возникновению новых структур и т. д. Развитие также характеризуется неравномерностью возникновения разных структур, когда одни из них «отстают», другие «забегают вперед».

Системность не новость для психологии. Л. С. Выготский еще в начале 1930-х гг. сформулировал *системный принцип* как принцип изучения психического развития. Он выдвинул гипотезу, что сознание человека имеет системное и смысловое строение. Смысловое строение сознания — характерная для данной стадии развития структура обобщений. Системное строение сознания — структура отдельных психических процессов (восприятия, памяти, мышления и т. д.), при которой на данной стадии развития какой-нибудь процесс занимает определяющее место. На одной стадии такое место занимает восприятие, на следующей — память и т. д. Подобные качественные изменения в сознании неотрывны от изменений в его смысловом строении. Благодаря такому пониманию психического развития Л. С. Выготский превратил в теорию тезис: ребенок не есть маленький взрослый.

Остановимся на теории развития, которую принято называть преформистской. Согласно этой теории, уже в самом начале процесса развития определены все его стадии и конечный результат. С точки зрения преформизма ученые стремились объяснить, например, процесс эмбрионального развития организма, якобы целиком и полностью определяющийся «изнутри», из клетки. Однако, как показали исследования, эмбриональное развитие в *филогенетическом плане* осуществляется путем радикального изменения самой закладки, а не просто надстройкой новых стадий на старые. В процессе эволюции весь онтогенез качественно перестраивается.

В отношении развития ребенка также существовал (и еще существует) преформистский подход, в рамках которого историческое развитие детства происходит путем прибавления все новых и новых стадий: детство удлиняется, а «внизу» все остается по-прежнему (в этой теории «слоеного пирога» нет никакой внутренней связи между различными стадиями развития ребенка).

Однако анализ истории детства обнаруживает, что оно не только удлиняется, но и качественно изменяет как структуру, так и особенности всех своих стадий. Поэтому стадии, находящиеся «внизу», в каждую новую историческую эпоху существенно преобразуют свои психологические черты, роль в процессе целостного психического развития детей (в настоящее время это особенно отчетливо выступа-

ет, например, в отношении таких стадий, как дошкольный и младший школьный возраст).

Рассмотрение истории детства и его современного состояния подводит нас к возможности создания такой теории психического развития ребенка, согласно которой его высшие и конечные формы вовсе *не даны* изначально, а только *заданы*, т. е. существуют объективно в идеальной форме как общественные их образцы (в этом случае идеальное и идеальную форму и их общественно-историческую природу нужно понимать в духе работ Э. В. Ильенкова, 1974). Получается, что процесс психического развития происходит как бы сверху, путем взаимодействия идеальной формы и развивающегося процесса. Это предполагает наличие развернутых взаимоотношений ребенка и общества, а следовательно, и особого процесса — *усвоения*. В ходе его ребенок постепенно овладевает содержанием, присущим идеальной форме. Согласно рассматриваемой теории, усвоение является *всеобщей формой* психического развития детей.

Методы детской психологии

В развитии самой детской психологии как науки наблюдается борьба двух основных тенденций: 1) феноменологического описания процессов психического развития ребенка, их симптомов, и 2) исследования внутренних закономерностей, которые лежат за этими симптомами.

Первоначально детская психология была описательной наукой. Ее основная стратегия заключалась в тщательном *наблюдении* за процессами развития. К сожалению, в настоящее время этой стратегии не придается сколько-нибудь существенного значения, что не совсем правильно. Мы знаем многих ученых, которые добились больших результатов при помощи описательного метода (Ч. Дарвин). Все дело в том, *кто* наблюдает, *что* наблюдает и *как* наблюдает. И в наше время использование этой стратегии дает очень ценные материалы. Пренебрежение ею для детского психолога непозволительно.

Вначале появились наблюдения психологов за собственными детьми, оформляемые в виде записей и дневников (В. Прейер, 1912; и др.). Затем стали создаваться научные учреждения, где этот метод был основным. Например, Н. М. Щелованов организовал в 1920 г. в Ленинграде клинику нормального развития детей, в которой жили преимущественно подкидыши и сироты. За развитием детей в клинике велось круглосуточное наблюдение, благодаря чему мы получили немало классических работ по детской психологии. Впервые были выявлены и описаны комплекс оживления у младенцев, интересные особенности развития детской ходьбы и хватания и т. д. (Н. Л. Фигурин, М. П. Денисова, 1929; Воспитание детей..., 1955).

В это время М. Я. Басов (1925) разрабатывал специальную

методику психологических наблюдений за детьми, направленную против субъективизма в описании их поведения.

Особенность указанных исследований состояла в том, что они были связаны со специальной организацией педагогической работы с детьми. В клинике Н. М. Щелованова наблюдение за детским развитием предусматривало использование определенных педагогических средств. Так, для психического развития детей важное значение имеет их общение со взрослыми. Дефицит общения детей рассматривался как одна из центральных проблем. Н. Л. Фигурин предложил способ преодоления этой трудности путем организации «коллективных уроков». В клинике появился манеж, куда помещали детей, и воспитатель теперь мог одновременно общаться со всеми малышами. Это оказалось мощным средством психического развития детей.

Стратегия наблюдения имеет немало отрицательных черт, но главное — она чрезвычайно трудоемка. Для ее реализации необходима высокая психологическая образованность исследователя и огромная затрата времени, гарантирующая сравнительно небольшую прибавку к уже имеющимся психологическим знаниям. Но у этой стратегии имеются и безусловные достоинства. Благодаря ей перед нами разворачивается конкретная жизнь определенного ребенка, которую можно сравнивать с другими конкретными наблюдениями и сделать соответствующие выводы. Отметим, что знания о критических периодах жизни ребенка и о переходе от одного периода к другому получены в основном методом наблюдения.

После А. Бинэ, который впервые разработал систему тестов, в детскую психологию стал проникать метод изучения психического развития путем специальных проб. Это не всегда были тесты, так как тесты — задачи, стандартизированные по отношению к определенному возрасту, а пробы не обязательно стандартизованы. В целом данную стратегию можно назвать *стратегией срезов*. Метод специальных проб оказался эффективным и экономным и нашел широкое распространение. Его суть состояла в том, что определенный психический процесс замерялся в различных его состояниях (применительно к отдельным возрастам) у большого количества испытуемых. Данные замеров обрабатывались, выводились средние показатели и появлялись отдельные точки, соотносимые с возрастными. Полученные точки соединялись в кривую, якобы представляющую картину развития изучаемого процесса.

Эта стратегия позволяла использовать в детской психологии экспериментальные приемы. Но что происходит между выделенными точками, по которым изучался психический процесс, установить было невозможно. Подобная стратегия, которую широко использовал А. Гезелл, скорее всего была связана с утверждением в детской психологии экспериментальной феноменологии. Некоторые психологи предлагали уменьшить промежутки между выделяемыми точками. Однако суть дела принципиально не менялась: ведь важно не то, как идет кривая в промежутке, а то, что за нею происходит.

В последующем стратегия срезов была соединена со способами лонгитюдного исследования. Первоначально у определенного числа испытуемых проводился срез. Через некоторое время у них же делался еще один срез и т. д. Этот метод исследования, который сейчас широко применяется, сохраняет общие недостатки стратегии срезов.

Существует еще одна стратегия исследования: постоянное наблюдение+экспериментальные приемы. Наши сотрудники (Т. В. Драгунова и др.) в течение четырех лет проводили соответствующее исследование в одном школьном классе (начиная с V). Экспериментаторы организовали пионерский клуб, чтобы школьники как можно дольше находились под их контролем. Процесс наблюдения сочетался с вхождением самих наблюдателей в жизнь подростков (Возрастные и индивидуальные..., 1967). Особенность исследования состояла в том, что оно проводилось *сравнительным методом*: прослеживались *индивидуальные истории* развития подростков, которые сопоставлялись друг с другом. Это позволяло находить некоторые общие закономерности психического развития детей.

Однако все перечисленные стратегии не приводят, на наш взгляд, к действительному пониманию психического развития детей и его условий.

Л. С. Выготскому мы обязаны возникновением новой, *экспериментально-генетической* стратегии исследования. Она состоит в следующем: в лабораторных условиях необходимо воссоздать некоторую модель развития определенной функции или способности ребенка, которой он ранее не обладал. Данную стратегию можно назвать стратегией *экспериментального генезиса* психических способностей. Ее реализация предполагает использование исследователями различных путей и средств *активного формирования* способности, генезис которой изучается. Экспериментальный характер такого генезиса связан с возможностями организации процесса формирования конкретной способности.

Использование экспериментального генезиса как метода исследования возможно лишь на основе вполне определенной теории психического развития; Л. С. Выготский, его ученики и последователи в качестве таковой рассматривали *теорию интериоризации*.

Хороший пример применения этого метода — исследование А. Н. Леонтьева и его сотрудников процесса формирования у человека звуковысотного (или тонального) слуха как своеобразной сенсорной способности (А. Н. Леонтьев, 1981). На этот метод опирались и наши сотрудники при изучении процесса психического развития у младших школьников (В. В. Давыдов, А. К. Маркова, Д. Б. Эльконин, 1978). На наш взгляд, в детской психологии наиболее перспективна экспериментально-генетическая стратегия исследования. Но она нуждается в разностороннем теоретическом и методическом обеспечении.

История детства

Мы будем рассматривать историю детства с той точки зрения, насколько она помогает нам изучать процессы онтогенетического развития ребенка. Вспомним общеизвестную книгу о Робинзоне Крузо. Один из ее героев — Пятница, долго живя на острове, не смог сделать ничего из того, что изобрел Робинзон за короткое время. Человек, даже будучи один, остается носителем всех знаний, накопленных обществом, в котором он живет. Крузо не изобретал чего-либо в собственном смысле этого слова, а лишь реализовывал имевшийся у него опыт.

И поныне живуча такая точка зрения на развитие ребенка, которая близка к известной концепции *робинзонады*: развитие понимается как процесс непосредственного столкновения отдельного человека с окружающей его действительностью. На самом деле и изолированный человек продолжает быть человеком, впитавшим в себя культуру своего общества, остается носителем этой культуры и живет как ее представитель. Робинзонады никогда не бывает — это дурная абстракция.

Человек с самого своего рождения включается в общество и начинает усваивать его достижения. Ребенок не может существовать без общества, и общество не может существовать без детей. Общество без детских популяций — умирающее общество. Один из признаков общества — воспроизводство себя в новых поколениях. Правда, еще встречаются выражения «ребенок и общество», «человек и общество», согласно которым ребенок или человек как бы противостоит обществу и лишь «входит» в него. И якобы «вхождение» есть не что иное, как процесс приспособления человека или ребенка к обществу. Но это в корне неверное положение.

Как известно, эволюция человека как вида закончилась в процессе его происхождения. На протяжении всей человеческой истории исходный пункт детского развития оставался неизменным. Ребенок вступает во взаимодействие с некоторой *идеальной формой*, т. е. с достигнутым обществом уровнем развития культуры, в котором он родился. Эта идеальная форма все время развивается и развивается скачкообразно, т. е. меняется качественно. Человека одной эпохи нельзя чисто количественно сравнивать с представителем другой. Люди разных эпох качественно отличаются друг от друга. Все это имеет прямое отношение к рассмотрению истории детства.

Если люди существенно разных исторических эпох качественно различны, следовательно, в процессе истории коренным образом должно меняться и онтогенетическое развитие психики человека, причем не только в его верхних стадиях, а с самого начала и до самого конца. Дело не в том, что в процессе исторического развития детства к нему прибавляется еще один временной отрезок, а в том, что

и бывшие ранее отрезки качественно изменяются. Рассмотрим этот вопрос подробнее.

До сих пор существуют общества, в которых есть «старые дети»: каждый мальчик 7—9 лет подвергается экзамену на то, может ли он быть мужчиной. Его забрасывают в дремучий лес, где мальчик должен выжить. Когда он возвращается, экзамен продолжается: в него начинают стрелять, испытывать огнем и т. д. Если он выдержал экзамен, то его принимают в мужское общество. Он даже может обзавестись собственной семьей. Но бывают и такие дети, которые не выдерживают обрядов инициации. И они остаются среди детей. Такой «ребенок» по своему хронологическому возрасту может быть сколь угодно взрослым, но он не станет мужчиной, пока не выдержит испытания.

Таким образом, с одной стороны, «незрелый», с нашей точки зрения, ребенок может считаться вполне взрослым и полноценным членом общества, с другой — седовласый старик продолжает быть «ребенком». Это значит, что понятие зрелости и взрослости есть прежде всего понятие *социально-историческое*.

Исследование истории человеческого детства чрезвычайно затруднено из-за отсутствия достаточного количества материалов. В этом исследовании используются скудные археологические источники и данные о детях в слаборазвитых обществах (М. О. Косвен, 1927).

Для понимания истории детства большое значение имеет теория «несовпадения точек созревания», созданная Л. С. Выготским. Он выделил в развитии ребенка три точки: социального созревания, полового созревания и органического созревания. Между этими точками существует известное противоречие. У «примитивных» народов точки полового и социального созревания совпадают, а органическое созревание продолжается. (Следует иметь в виду, что у обезьян половое и органическое созревание заканчиваются вместе). Отношение между точками изменчиво, возможны их различные перемещения, что необходимо учитывать при изучении истории детства.

Вместе с усложнением жизни общества положение ребенка в нем существенно изменяется. Так, на ранних ступенях развития человеческого общества овладение ребенком орудиями труда происходит путем его непосредственного включения в производственный процесс. Ребенок осуществляет ту же деятельность, что и взрослые, и одновременно усваивает те цели и задачи, которые соответствуют их деятельности. На этих ступенях человек еще не противопоставит человеку. Перед нами максимально «комфортное» общество, человек — часть коллектива. Вместе с тем в этом обществе существует естественное возрастное-половое разделение труда. Например, на берегу Новой Гвинеи при обработке почвы мужчины, выстроившись в цепочку, выворачивают палками слой земли. За ними следует цепочка женщин, которые разрезают его на более мелкие куски. И наконец, дети доканчивают работу, размельчая землю до крошечных кусоч-

ков, делая это даже пальцами (Н. Н. Миклухо-Маклай, 1951, т. III, ч. 1). Таким образом, дети работают вместе со взрослыми и участвуют в производстве как равноправные члены общества, выполняя серьезные общественные обязанности.

На последующих ступенях из-за усложнения орудий труда появляется необходимость выделения процесса овладения ими, дети начинают работать уменьшенными орудиями труда, хотя способы их употребления принципиально не отличаются от способов употребления настоящих орудий.

Некоторые педагоги, на наш взгляд, ошибаются в трактовке детских орудий труда. Так, Е. А. Аркин (1936) относит подобные орудия к игрушкам. На самом деле функционально эти орудия у детей в «примитивном» обществе существенно отличаются от игрушек наших детей, поскольку являются копиями орудий труда взрослых.

В процессе дальнейшего развития общества орудия труда усложняются настолько, что, если их уменьшить, они потеряют свою производительную функцию. Следовательно, и овладение ими маленькими детьми в ходе производительной деятельности становится невозможным. Конечно, дети могут выполнять бытовой труд с его простыми орудиями, но его уже нельзя считать общественно-производительным трудом.

На этом этапе овладение детьми орудиями труда расчленяется на два периода: первый связан с овладением бытовыми орудиями, второй период сдвигается куда-то вперед, и между ними образуется вакуум. Дети начинают предоставлять самим себе, возникают «детские сообщества». В это время как раз и появляется детская *игра*. В играх в особой форме воспроизводятся существующие в данном обществе *отношения* между людьми.

В игре ребенку нужно отождествить себя со взрослым, заменить некоторые предметы другими, приписать им названия предметов, совершенно не имеющих отношения к первым, и т. д. Для ребенка во время игры существенно не то, чем он сделал, а то, *что* он сделал,— важно выполнить определенную функцию определенного члена общества.

К обсуждаемому времени в человеческом обществе уже возникли различные виды искусства, в частности так называемые пластические искусства. Перед выполнением какой-либо деятельности (охоты) люди собирались в определенном месте и определенными способами проигрывали (или протанцовывали) ее ориентировочную основу. Дети все видели и даже принимали участие в проигрывании деятельности взрослых. Поэтому проблема игры рассматривается не только психологами, но и историками культуры, социологами и эстетиками.

В игре ребенок не овладевает какими-либо практически значимыми действиями и не обучается способам использования орудий труда. Какова же в таком случае функция игры? Благодаря особому воспроизведению отношений между людьми данного общества ре-

бенок в ходе игры выделяет и усваивает задачи и мотивы разных форм человеческой деятельности, в том числе и трудовой. Усвоение мотивов деятельности отличается, например, от усвоения способов использования ее орудий.

Вслед за игрой может наступить период овладения ребенком орудиями деятельности. Но эта возможность реализуется лишь после того, как ребенок предварительно усвоил мотивы соответствующей деятельности. Развитие мотивационно-потребностной сферы должно предшествовать развитию операционно-технической сферы его деятельности.

Мы в сжатом виде высказали соображения о том, что становление человеческого детства на заре истории общества было неразрывно связано с развитием труда, с изменением характера его орудий. Именно от этого процесса зависело появление условий, породивших детскую игру, и, более того, расщепление тех периодов жизни ребенка, когда он осваивает потребности и мотивы деятельности и на этой основе обучается технике ее выполнения. На наш взгляд, наличие подобных периодов сохраняется и на последующих этапах истории детства, и вся эта история в конечном счете (но именно в конечном счете) определяется законами развития общественного производства, законами противостояния физического и умственного труда и перспективами преодоления противоположностей двух его форм.

В дальнейшем мы перейдем к рассмотрению теорий психического развития детей. Но степень их истинности будет существенно зависеть от того, насколько они учитывают внутреннюю связь онтогенетического развития ребенка с историей детства.

Теории психического развития ребенка

В детской психологии первоначально происходило накопление фактов и их систематизация, накладываемая на временную сетку развития ребенка. Фиксировалось появление новых процессов и переломов в развитии детей.

Ч. Дарвин впервые поставил вопрос о существовании особого закона генеза. Затем Э. Геккель и И. Мюллер сформулировали знаменитый биогенетический закон: в ходе внутриутробного развития животное или человек повторяет кратко те стадии, которые проходит данный вид в своем филогенезе. Следует отметить, что в самой биологии этот закон встретил критику и вокруг него развернулась научная борьба.

С. Холл сформулировал подобный же закон для *послеутробного* развития: онтогенез есть краткое повторение истории развития человеческого общества. Основания этой концепции связаны с наблюдениями за детьми: роется ребенок в песочке — это пещерная стадия

жизни людей; аналогично в развитии ребенка находили нечто такое, что соответствовало стадии охоты, стадии обмена и т. д. Это, конечно, поверхностные обоснования приведенного закона. Но существовали и более серьезные: например, процессы развития рисунка в истории человечества и в детстве очень похожи друг на друга. Такая же «похожесть» наблюдается в истории речи и в ее становлении у ребенка (указательный жест, обрывки слов, односложные предложения, глагол и т. д.). Все эти факты подробно исследовались А. Болдуином (1912) и другими учеными.

Теории психического развития ребенка, так или иначе связанные с идеей повторяемости в этом развитии истории человечества, принято называть теориями рекапитуляции, которые, на наш взгляд, опираются на концепцию преформизма.

До появления трудов Э. Торндайка и И. П. Павлова в представлениях о психическом развитии господствовала мысль, будто оно состоит в развертывании инстинктов. И. П. Павлов показал, что существуют и приобретенные формы поведения,— тогда развитие человека стало сводиться к проявлениям инстинктов и дрессуре. Но затем В. Келер открыл интеллект у человекоподобных обезьян. Стали появляться теории, согласно которым развитие психики проходит три ступени: инстинкта, дрессуры и интеллекта (изложение этих теорий имеется в книге Л. С. Выготского и А. Р. Лурия, 1930).

К. Бюлер предложил свою теорию психического развития, также опирающуюся на биогенетическую концепцию. Под влиянием З. Фрейда он выдвинул в качестве основного принципа развития всего живого принцип удовольствия. В разных формах поведения меняется место удовольствия, такое перемещение и лежит в основе первостепенных стадий развития поведения.

Впервые Э. Торндайком, а затем И. П. Павловым был поставлен вопрос о том, как возникают приобретенные формы поведения. Оказалось, что они возникают не прямо под влиянием наследственности, а под воздействием окружающей среды. Но как соотносятся среда и наследственность? При попытке ответить на этот вопрос возникла *теория конвергенции*, или теория двух факторов, разработанная В. Штерном.

В. Штерн — специалист в области дифференциальной психологии, в которой наиболее остро стоит проблема взаимоотношения биологического и социального. В это же время в психологии существовали две теоретические концепции, одинаково имеющие право на существование,— эмпиризм и нативизм. Если из двух противоположных точек зрения каждая может опираться на серьезные основания, то истина должна заключаться в их соединении — так полагал В. Штерн (1922). С его точки зрения, психическое развитие является результатом конвергенции внутренних данных с внешними условиями. Пример тому — игра: окружающая действительность доставляет материал для игры, а то, как и когда ребенок будет играть, зависит от врожденных компонентов инстинкта игры. В этой конвер-

генции ведущее значение остается за врожденными компонентами. Так возникла проблема «взвешивания» относительной роли двух названных факторов.

Несколько дальше В. Штерна пошел А. Гезелл. Согласно его теории развитие не простая функция, определяющаяся х-элементами наследственности и у-элементами среды. Это *самообуславливающийся* процесс, поскольку развитие — *приспособление* ребенка к окружающей социальной среде, т. е. *адаптация*.

Чтобы решить проблему взаимоотношения биологического и социального в процессе развития, нужен был адекватный метод. И один из таких методов был найден в сравнительных исследованиях близнецов (близнецовый метод). Близнецы бывают монозиготными (МЗ — идентичная наследственность) и дизиготными (ДЗ — у них разные наследственные основы). Возникает перспектива исследования относительного влияния наследственности и среды на психическое развитие детей, на их поведение. Сопоставляя коэффициенты различий в этом развитии, можно судить о взаимоотношении биологического и социального.

Но исследовательские возможности близнецового метода пока не определились, а вся сложная проблема взаимоотношения биологического и социального в развитии еще далека от разрешения.

Обучение и психическое развитие

В тех теориях, которые излагались выше, слабо была представлена проблема соотношения психического развития и обучения. Но она стала ведущей в ряде теорий, связанных с именами крупных детских психологов. Постановке этой проблемы способствовала соответствующая общественная ситуация последних нескольких десятилетий. В сложившейся ситуации современное общество уже не устраивал тот уровень психического (по преимуществу интеллектуального) развития большинства детей, который констатировался по окончании ими различных учебных заведений. Это и вызвало обострение проблемы обучения и развития.

Когда мы говорим об обучении, то имеем в виду специально организованный процесс воздействия на ребенка. Психическое развитие происходит в обучении — организованном регулировании процессов взаимодействия ребенка с той идеальной формой, которой он должен достичь. Обучение — это процесс взаимодействия ребенка с идеальной формой, опосредствованного взрослым.

Иногда говорят о спонтанном развитии. Но и оно связано с обучением, но только с таким, которое не выступает явно и непосредственно или является недостаточно целенаправленным. Например, роль игрушек в развитии детей общеизвестна. Но в игрушки, с которыми ребенок «просто» играет, взрослые уже вложили те действия,

которых они требуют от ребенка (это относится ко всем сторонам детского развития).

Вместе с тем в рассматриваемой проблеме следует различать две стороны: 1) выявление того, что процесс организованного воздействия на ребенка оказывает влияние на его психическое развитие, и 2) как нужно организовать этот процесс, чтобы получить вполне определенное развитие. Поэтому важно прежде установить, о каком обучении и о влиянии на какое психическое развитие идет речь.

К настоящему времени сложились три основные концепции обучения и развития: Э. Торндайка, Ж. Пиаже и Л. С. Выготского.

Э. Торндайк отождествляет процессы развития и обучения. Ж. Пиаже полагает, что обучение должно идти за развитием. Согласно Л. С. Выготскому, обучение ведет за собою развитие. Перечисленные концепции по-своему правильны, но при их оценке все зависит от того, что понимается под обучением.

По Э. Торндайку, обучение — это процесс приобретения навыков. Такая форма обучения существует, а навыки — в широком их понимании — внутренне связаны с развитием психики, составляя в некотором смысле его базис, устоявшийся его итог.

Согласно Ж. Пиаже, психическое развитие — прежде всего развитие интеллекта как перехода от одних его стадий к другим. Сам интеллект — особый механизм адаптации ребенка к среде. В основе этого механизма лежат ассимиляция и аккомодация. Их равновесие является целью развития интеллекта, которое имеет собственные внутренние закономерности. Именно им должно быть подчинено обучение. Если интеллект у ребенка недостаточно развит, то с этим ничего поделать нельзя. Поэтому обучение может быть эффективным лишь тогда, когда оно следует за развитием (правда, оно порой может разве что сдвинуть его стадии чуть-чуть вниз).

Но при этом следует иметь в виду, что у Ж. Пиаже речь идет только о такой форме обучения, которая была установлена и объяснена в классическом ассоцианизме.

В советской детской психологии проблема обучения и развития возникала дважды. Один раз — в начале 1930-х гг., второй — в настоящее время. И каждый раз тогда, когда перед нашей школой вставали новые большие задачи.

В 1920—1930-е гг. появилась необходимость сделать образование доступным массам крестьянских детей. Для этого была создана комплексная система обучения, благодаря которой усвоение знаний приблизилось к эмпирическому опыту детей. Использование этой системы дало большой скачок в повышении уровня грамотности детей. Но такая система не вводила их по-настоящему в мир научных понятий, требующихся для образованного человека. Для реализации этой цели произошел переход к предметному обучению.

Но у предметного обучения нашлись противники, которые считали, что обучение должно приспособляться к наличному уровню развития детей. Против них и выступил Л. С. Выготский, полагав-

ший, что обучение, конечно, должно учитывать наличные возможности школьника, но главной своей целью иметь расширение этих возможностей, их развитие. Усвоение детьми научных понятий с помощью учителей как раз и ведет за собой развитие их сознания и мышления.

Внутреннюю связь обучения и развития Л. С. Выготский отразил в понятии «зона ближайшего развития», суть которого состоит в следующем: то, что на прошлом этапе ребенок решает с помощью других людей, в следующий раз он решает самостоятельно. Только такое обучение можно считать хорошим, которое создает зону ближайшего развития и тем самым идет впереди него.

Демонстрация того, что усвоение научных понятий детьми осуществляется по иным закономерностям, чем усвоение житейских понятий, осуществилась в экспериментальном исследовании Ж. И. Шиф, проведенном под руководством Л. С. Выготского (1935). В этом исследовании было установлено, что именно усвоение детьми научных понятий становится воротами, пройдя которые дети оказываются на более высоком уровне сознания и мышления, нежели достигаемом с помощью житейских понятий.

Другое обширное исследование, подтвердившее определяющее влияние обучения на развитие детей, проведено нами также в 1930-е гг. (к сожалению, оно не было опубликовано). Оно было посвящено развитию устной и письменной речи у детей школьного возраста. Если понаблюдать за состоянием письменной речи детей, только ей обучающихся, то можно обнаружить, что пишут они с трудом. Письменная речь у них гораздо беднее относительно богатой устной речи, правда слабо произвольно управляемой. Однако устная речь младших школьников приближается к письменной тогда, когда они говорят по телефону. По мере того как дети овладевают психологическими механизмами письменной речи, их устная речь сама становится произвольно мотивированной и произвольно управляемой. Но овладевают дети письменной речью только посредством развернутого обучения, которое тем самым оказывает большое влияние на развитие устной речи, на расширение ее возможностей.

Во второй раз проблема обучения и развития остро встала в 1960-е гг. В основном она касалась вопросов, возникших в начальной школе, но глубинные источники этих вопросов были связаны с общим состоянием всего нашего среднего образования. Именно тогда стала обсуждаться глобальная проблема: каким должно быть образование в эпоху научно-технической революции?

К середине нашего века изменился характер научного мышления. Это связано с тем, что появились фундаментальные открытия, которые привели науку к новым стратегиям исследования и путям практического использования его результатов. Возникшая ситуация требовала существенного изменения и углубления содержания образования, применения новых методов обучения, соответствующих этому содержанию. Поэтому были сделаны попытки модифицировать

программы старших классов, что неизбежно влекло за собой коренное изменение и начального образования. И опять во главу угла встала проблема обучения и развития.

Некоторые исследователи стремились построить все школьное образование на *единой* основе, путем развертывания систематических курсов от первого до последнего класса. До этого школьное обучение было концентрическим: начальная ступень (I—IV классы), неполная средняя ступень (V—VIII классы) и средняя ступень (IX—X классы). Хотя у нас была единая школа (одна программа *для всех*), но внутреннего единства в ней не было. К тому же начальное обучение было нацелено на передачу детям по преимуществу эмпирических и утилитарных знаний (или обыденных понятий), имеющих мало общего с знаниями (понятиями) научного характера. Усвоение эмпирических знаний не требует от детей сколько-нибудь серьезного отвлеченного (или абстрактного) мышления, оно использует возможности конкретно-наглядного детского мышления. Собственно научные знания, усвоение которых предполагает наличие отвлеченного мышления, постепенно вводятся лишь в IV—V классах. Систематические курсы, насыщенные научным материалом, призваны были во многом обеспечить требуемое единство школьного образования.

Но может ли ребенок с I класса полноценно усваивать содержание таких курсов? В детской психологии долго считалось, что младший школьник не в состоянии оперировать отвлеченными понятиями (кстати, этой точки зрения придерживался П. П. Блонский). Но так ли на самом деле? Для решения этого вопроса сейчас проводятся серьезные исследования, затрагивающие сердцевину проблемы обучения и развития.

Одно из таких исследований было начато под нашим руководством в конце 1950-х гг. и до сих пор ведется на базе экспериментальной московской школы № 91 (оно осуществлялось также в школе № 11 г. Тулы, в школах № 4 и 17 г. Харькова, в школе села Медное Калининской обл. и т. д.). Главная цель этого исследования состояла в том, чтобы сформировать у детей начиная с I класса развернутую и полноценную учебную деятельность (подробная ее характеристика дана во многих работах; см.: В. В. Давыдов, 1972; Д. Б. Эльконин, 1974; и др.), которая может развертываться лишь на учебном материале, носящем теоретический характер. При усвоении этого материала в процессе решения особых учебных задач дети вместе с тем приобретают важные умения в области отвлеченного (или теоретического) мышления.

Но для достижения указанной цели потребовалось существенно менять программы (т. е. содержание) как в младших, так и в более старших классах. И такие изменения (правда, в экспериментальном порядке) производились нашими сотрудниками в сфере школьных программ по чтению и русскому языку, математике, труду, изобразительному искусству, физике и другим предметам. В общем виде

идея сводилась к тому, что с самого начала у ребенка нужно было сформировать относительно широкую ориентацию на основные, фундаментальные отношения, существующие в той или иной области действительности, а затем развертывать перед ним такой материал, чтобы эти отношения приобретали все более конкретную форму.

Применительно к обучению чтению и русскому языку это выглядит следующим образом. Что в языке является наиболее фундаментальным отношением? Это — отношение между звуковой формой языка и той системой сообщений, которая в данную звуковую форму облачена. Малейшие изменения в звуковой форме сказываются на системе сообщений. Если это так, то нельзя ли его преподнести маленькому ребенку в какой-либо простой и приемлемой для него форме? Иначе говоря, можно ли у ребенка сформировать такую ориентацию в языке, чтобы он затем мог самостоятельно замечать в нем все изменения?

Исходя из этой идеи для I и последующих классов мы предложили такую программу обучения детей чтению и русскому языку, которая, существенно отличаясь от общепринятой, вместе с тем была началом соответствующего систематического курса. В течение многих лет разрабатывалась психология и методика обучения по этой программе. Было установлено, что она вполне реализуема, а усвоение детьми материала программы посредством учебной деятельности дает хорошие результаты как по качеству знаний, так и по достаточно высокому уровню их лингвистического мышления (Л. И. Айдарова, 1978; А. К. Маркова, 1974).

Аналогичная работа по изменению программы была проведена в области математики (а также в ряде других учебных областей). Фундаментальными при построении школьной программы по начальной математике выступают отношения величин в процессе их изменения. Результаты обучения младших школьников по этой программе уже описаны (Психологические возможности..., 1969).

В указанных исследованиях использовалась по преимуществу экспериментально-генетическая стратегия, основы которой были заложены, как говорилось выше, Л. С. Выготским. Эта стратегия применительно к новым исследовательским задачам была уточнена и модифицирована, превратившись в метод, который наши сотрудники называют генетико-моделирующим методом или формирующим экспериментом. На наш взгляд, у этого метода большие эвристические возможности при изучении проблемы обучения и развития.

Отметим, что при всей сложности этой проблемы ее экспериментальные разработки в последнее время существенно продвинулись вперед, в частности на основе перечисленных исследований, проведенных генетико-моделирующим методом.

Следует указать ряд других направлений, внесших вклад в изучение этой проблемы. Прежде всего это направление, созданное Л. В. Занковым, коллектив которого разработал и проверил новую дидактическую систему обучения младших школьников с целью

повышения уровня их общего психического развития (Обучение и развитие, 1975; и др.). Еще одно направление стремится решить эту проблему путем организации *проблемного обучения* (М. И. Махмутов, 1975; и др.). Применительно к детям дошкольного возраста ряд серьезных вопросов, касающихся влияния обучения на развитие мышления, был разработан в русле теории П. Я. Гальперина (см. Л. Ф. Обухова, 1972; и др.). Но, несмотря на все эти работы, давшие интересные и значимые психолого-педагогические результаты, проблема обучения и психического развития детей нуждается в более интенсивном и целенаправленном исследовании.

Проблема периодизации детского развития

Процесс развития ребенка прежде всего нужно рассматривать как процесс стадийный. Самое существенное для детской психологии — это выяснение перехода от одной стадии (или периода) к другой. При этом будут конкретизироваться те общие положения, с которыми мы уже познакомились.

Что такое детский возраст, период? Существуют ли объективные признаки, критерии этих периодов? Некоторые авторы рассматривают этот процесс в координатах времени, деля время на промежутки, не выделяя стадии.

Определенный возраст в жизни ребенка, или соответствующий период его развития,—это относительно замкнутый период, значение которого определяется прежде всего его местом и функциональным значением на общей кривой детского развития. Каждый возраст, или период, характеризуется следующими показателями:

определенной социальной ситуацией развития или той конкретной формой отношений, в которые вступает ребенок со взрослыми в данный период;

основным или ведущим типом деятельности (существует несколько различных типов деятельности, которые характеризуют определенные периоды детского развития) ;

основными психическими новообразованиями (в каждом периоде они существуют от отдельных психических процессов до свойств личности).

Перечисленные показатели находятся в сложных отношениях. Так, возникшие в данный период новообразования меняют социальную ситуацию детского развития: ребенок начинает требовать другой системы отношений со взрослыми, по-иному смотрит на мир и сам с помощью взрослых меняет систему отношений с ними. Иными словами, возникнув в определенной социальной ситуации, новообразования вступают с ней в противоречие и закономерно ее разрушают.

Проблема периодизации детства давно привлекала внимание психологов. Существует много классификаций периодов детства. Их можно разделить на два типа.

1. *Моносимптоматическое* выделение периодов (по одному определенному признаку). Такую классификацию предложил П. П. Блонский, который ввел понятие «энергетический баланс». Последний связан со степенью окостенения скелета. Показателем же окостенения может служить наличие и состояние зубов. Поэтому предложенные им периоды детства называются так: беззубое, молочнозубовое и постояннозубовое детство. По окостенению, конечно, можно представить календарный возраст ребенка, что, однако, не имеет прямого отношения к психологическому периоду детства, этот признак вообще не имеет отношения к развитию психики.

Аналогичную классификацию предложил в свое время В. Штерн (1922) по симптому развития речи. Однако можно ли по какому-либо одному симптому судить о развитии? К тому же все эти классификации не вскрывают, что же лежит за некоторой симптоматикой периодов детства.

2. *Полисимптоматические* классификации типичны для описательного этапа детской психологии. Но они также не дают оснований судить о том, какие психологические процессы лежат за описанием отдельных периодов детства.

Вместе с тем эмпирические наблюдения позволили обнаружить два типа периодов развития ребенка. Одни текут очень медленно, с незаметными изменениями (они были названы *стабильными* периодами). Для других, наоборот, характерны стремительные изменения в психике ребенка (они были названы *критическими* периодами). Эти типы периодов как бы перемежаются друг друга.

Своеобразна история открытия критических периодов. Сначала был выявлен период полового созревания, затем кризис трехлетнего возраста. Следующим был обнаружен кризис семи лет, связанный с переходом к школьному обучению, и последним — кризис одного года (начало ходьбы, возникновение слов и т. п.). Наконец, начали считать критическим периодом и факт рождения.

Общий признак критического периода — нарастание трудностей общения взрослого с ребенком, которые являются симптомом того, что ребенок нуждается уже в новых отношениях с ним. Вместе с тем протекание таких периодов чрезвычайно индивидуально-вариативно (это зависит, в частности, от поведения взрослых).

В настоящее время можно представить следующую периодизацию детства:

- 1) кризис новорожденности;
- 2) младенчество (первый год жизни);
- 3) кризис первого года;
- 4) раннее детство;
- 5) кризис трех лет;
- 6) дошкольное детство;

- 7) кризис семи лет;
- 8) младший школьный возраст;
- 9) кризис 11 —12 лет;
- 10) подростковое детство.

Некоторые психологи в последнее время вводят в периодизацию детства новый период — раннюю юность.

Как показывает история детства, отдельные его периоды возникают в соответствии с общественными требованиями той или иной крупной эпохи. Поэтому и современную периодизацию детства следует оценивать при конкретно-историческом к ней подходе.

Кризис новорожденности

Рождение — это, конечно, кризис, ибо родившийся ребенок попадает в совершенно новые условия своего существования. Психологи рождение называли травмой и считали, что вся последующая жизнь человека носит печать пережитой им при рождении травмы.

Крик новорожденного — это его первый вздох, здесь еще нет никакой психической жизни.

Переход от внутриутробной жизни к внеутробной — прежде всего перестройка всех физиологических механизмов ребенка. Он попадает в более холодную и светлую среду, переходит на новую форму питания и кислородного обмена. Происходящее требует периода приспособления. Признаком этого приспособления является потеря ребенком в весе в первые дни после рождения.

После первого вздоха аппарат дыхания ребенка начинает работать автоматически. Несколько хуже обстоит дело с механизмом приспособления к холоду. Единственный механизм, который работает,— принятие «внутриутробной» позы, если ребенка распеленать, т. е. не что иное, как уменьшение площади теплоотдачи.

Некоторые ученые полагают, что ребенок рождается с готовым механизмом питания. Нет, ребенок должен научиться сосать. Это очень сложный механизм: ротовая полость действует как вакуумный всасывающий насос, губами обеспечивается попеременное уравнивание давлений и создание разницы в давлении.

Человеческое дитя наиболее беспомощно среди всех детенышей в момент своего рождения. Это незрелость не только высших регуляторных, но и многих нижележащих физиологических механизмов, что приводит к возникновению новой социальной ситуации.

В этот период вообще нельзя рассматривать ребенка отдельно от взрослого. Сказанное чрезвычайно важно, ибо ребенок еще не обладает никакими способами взаимодействия со взрослыми.

Такое существование ребенка имеет свои отчетливые симптомы. Большую часть своей жизни новорожденный ребенок проводит

во сне (приблизительно 80 % в первые два месяца). Сон носит полифазный характер; нет его концентрации на ночь. Поэтому врачи рекомендуют строго соблюдать режим питания новорожденного, который создает периодичность сна, концентрацию его на ночь. Многие психофизиологические исследования посвящены срокам появления у новорожденного ребенка первых условных рефлексов. Вместе с тем остается спорным вопрос о том, когда кончается период новорожденности. Существуют три точки зрения.

Согласно *рефлексологической*, этот период кончается с момента появления у ребенка условных рефлексов со всех основных анализаторов (конец 1-го—начало 2-го месяца).

Физиологическая точка зрения базируется на предположении, что этот период кончается тогда, когда ребенок восстанавливает свой первоначальный вес, т. е. с момента установления равновесия обмена со средой.

Психологическая позиция связана с определением конца этого периода через появление у ребенка хотя бы намека на его взаимодействие со взрослым (1,6—2,0 месяца).

Первичными формами такого взаимодействия служат специфические выразительные движения ребенка, которые для взрослых являются сигналами, приглашающими их совершить какие-то действия по отношению к ребенку, и таким первым выразительным движением считается появление у ребенка улыбки при виде человеческого лица. Одни психологи полагают, что это импринтинг, другие видят здесь некоторую «социальную потребность». На наш взгляд, это неверные предположения. Единство со взрослым представляет для ребенка ситуацию максимального комфорта. Сигнал о дискомфорте вызывает соответствующие действия у взрослого. Причем сигналы могут подаваться как в связи с отсутствием комфорта, так и его наличием. Лицо взрослого вызывает у ребенка состояние «блаженства» — он улыбается. Некоторые авторы (в частности, Л. И. Божович, 1968) считают, что в основе такого единства лежит потребность ребенка во внешних раздражителях. Но факты этого не подтверждают. У ребенка нет ориентировочной реакции на новое. Она появляется примерно в 4 месяца.

Улыбка на лице ребенка и является концом кризиса новорожденности. С этого момента у него начинается индивидуальная психическая жизнь (1,6—2,0 месяца). Дальнейшее психическое развитие ребенка есть прежде всего развитие средств его *общения* со взрослыми.

То, что в критический период вызывает появление соответствующего новообразования, и представляет собой генеральную линию последующего развития в стабильном периоде.

Приведем некоторые факты, подтверждающие сказанное.

Комплекс оживления. Ребенок не просто улыбается, он реагирует на взрослого движениями всего тела. Младенец все время находится в движении, он откликается эмоционально. Дети, от-

стающие в развитии, прежде всего отстают именно в появлении комплекса оживления. Комплекс оживления, как первый специфический поведенческий акт ребенка, становится определяющим для всего последующего его психического развития.

Исследования, проведенные под руководством М. И. Лисиной, показали, что комплекс оживления — *первый акт общения* ребенка со взрослым (1974). И лишь затем (к 4 месяцам) у младенца возникает реакция на новое. Она выступает предпосылкой всей мани-пулятивной деятельности ребенка.

Младенчество (первый год жизни)

На первом году жизни ребенка на фоне его хаотической двигательной активности появляются ощупывающие движения. Но никаких направленных движений, уже имеющихся в зрении, еще нет. В зрительной системе присутствуют слежение, конвергенция, сосредоточение, реакция на новое. Дело в том, что дальнейшее развитие движений проходит под контролем сенсорных систем. Н. М. Щелованов установил принципиальное отличие онтогенеза ребенка от онтогенеза животных; оно заключается в том, что у всех животных вначале развиваются именно двигательные системы.

В хватательном акте ребенок впервые движет руку к предмету под контролем зрения. Иначе говоря, здесь налицо некое восприятие пространства. И можно наблюдать, как оно формируется: сначала ребенок сосредоточивается на предмете, потом поднимаются руки, он что-то ловит в воздухе и, наконец, схватывает предмет.

На основе акта хватания у ребенка развивается манипулятив-ная деятельность, поддерживаемая посредством ориентировочной реакции на новое. Манипуляции ребенка не только приобретают характер предметных действий, но и получают функцию способа его общения со взрослыми. Ребенок использует эти действия для привлечения их внимания.

К 4 месяцам у ребенка появляется известная потребность в человеке; до этого у него были только органические нужды. Во второй половине первого года начинают усиленно развиваться движения ребенка, усиливается голосовая активность, направляемая на общение со взрослым, и появляются элементы привлечения внимания взрослых в виде манипулятивных действий.

Основной тип деятельности ребенка на первом году жизни—непосредственно-эмоциональное общение со взрослыми. Если оно своевременно не обеспечено, то все дальнейшее развитие ребенка идет медленно и ненормально. В первой половине 1-го года жизни ребенку совершенно необходимо живое эмоциональное общение со взрослыми.

Этот факт сам по себе имеет большое значение — он подтверж-

дает то положение, что человек становится человеком только рядом с человеком.

В процессе развития у ребенка появляется нечто взрывающее под влиянием общения изнутри самое общение. Ребенок *становится на ноги*. В результате расширяется его пространство, он может передвигаться в нем, сам подползти и взять какой-либо предмет. Потребность в непосредственно-эмоциональном общении со взрослыми должна уменьшаться. Рождается жест, который означает: «Дай!», затем он начинает сопровождаться словом, потом остается только слово. Наконец, возникает ходьба. Ситуация слитности ребенка и взрослого разрывается изнутри. Появляются двое. В этом заключается суть *кризиса первого года*.

Этот кризис характеризуется разрушением прежней социальной ситуации развития ребенка и образованием иных форм общения, которые приводят к появлению и новой социальной ситуации. Укажем особенности такого кризиса и его новообразования.

Это прежде всего «автономная речь» ребенка, которую понимает только его мама. Слова возникают у ребенка в эмоциональных ситуациях, которые воспринимаются им как нечто целое. Такие слова ситуативны и многозначны; налицо уже общение, обращение, но еще лишенное постоянства значений. По форме — это общение, а по содержанию — эмоционально-непосредственная связь ребенка со взрослым и с ситуацией. Ребенок и взрослый еще связаны общностью ситуаций, в которых возникают слова.

Затем ходьба, афферентация которой еще не налажена. Она состоит пока в медленном и неуверенном перемещении, полностью занимающем ребенка. Ребенок ходит, а взрослый, следя за ним, охраняет каждое его движение.

Своеобразие новой социальной ситуации состоит в том, что ребенок теперь живет не вместе со взрослым, а через взрослого, с его помощью. Взрослый делает не вместо него, а совместно с ним. Увидев новый предмет, ребенок прежде всего обращается ко взрослому. Ситуации соответствует и новый тип деятельности ребенка — *предметная* (манипулятивная) *деятельность*, связанная с усвоением общественно выработанных способов действий с предметом. Но для ее осуществления ребенку нужна настоящая речь. Эмоциональной речи уже недостаточно. Предметная деятельность потому и становится постепенно ведущей, что она требует и обеспечивает развитие всех остальных сторон жизни ребенка, в том числе и средств общения.

Самое замечательное в этот период психического развития ребенка связано с тем, что свойства предмета начинают превращаться в ориентирующие ребенка свойства — они становятся его ориентирами в самом предмете. Они начинают видаться ребенком только потому, что ориентируют его в предметной деятельности. Иначе говоря, восприятие вплетено в предметную деятельность ребенка и выступает ориентирующим в ней образованием.

Раннее детство (от 1 года до 3 лет)

В самом начале этого периода возникает противоречие: возможности деятельности ребенка противостоят эмоциональному характеру его общения. Появляется общий объект деятельности ребенка и взрослого. Деятельность с ним не может осуществляться в процессе непосредственно-эмоционального общения. Ориентировочно-опробовательная активность ребенка требует новой системы общения — *языка*. Поскольку существует общий предмет деятельности, постольку необходима и *совместная* деятельность. А это уже *новая социальная ситуация*. Ребенок и взрослый отделились, но деятельность их все еще совместная.

В раннем детстве чрезвычайно быстро развивается познавательная и двигательная активность детей. Применительно к обсуждаемому возрасту в детской психологии существует очень важная проблема — возникновение и развитие предметных действий. Если до В. Келера эта проблема изучалась путем простых наблюдений, то он ввел в сферу анализа предметной деятельности ребенка *эксперимент*: детей ставили в ситуацию употребления орудия как средства достижения цели (этим орудием ему нужно было достать предмет). Правда, К. Бюлер назвал данный возрастной период шимпанзеподобным, так как, по его мнению, нет никакой разницы между решением подобной задачи ребенком и обезьяной.

И вместе с тем именно этот период многие психологи справедливо считают периодом величайших открытий, делаемых ребенком. Так, В. Штерн полагал, что ребенок открывает отношение между знаком и значением и что только этим можно объяснить громадное возрастание его словаря. Внешне это действительно так и выглядит.

Но основная ошибка, которую делают многие исследователи, состоит в следующем: они изучают ребенка так, как будто он живет один наедине с вещами. Они не замечают, что между ребенком и вещами кто-то стоит и что «изобретения» ребенка внутренне связаны с совместной деятельностью со взрослым в отношении окружающих предметов.

Следует отметить, что раннее детство — плохо изученный период. Известны только описательные, причем в основном отрицательные, его характеристики: ребенок—раб зрительного восприятия (В. Штерн), предметы притягивают ребенка (К. Левин); отмечается также слитность действия с восприятием. Как происходит распад этой слитности?

Чтобы ответить на этот вопрос, нужно учитывать следующие положения.

Ребенок самостоятельно не может открыть общественно выработанных способов употребления вещей.

На вещи не «написано», для чего она служит.

Орудие от вспомогательного средства отличается тем, что действие с ним должно быть подчинено логике этого орудия.

В орудии и в способе его употребления в снятом виде заключается цель, которая может быть достигнута этим предметом. Только после того как ребенок впервые выпьет из чашки воду, у него возникает цель — пить воду, т. е. возможность использовать для этого чашку. Иначе говоря, орудие есть орудие только после того, как стала известна цель, для достижения которой оно может быть использовано. Иными словами, цель не дана человеку с самого начала.

Заметим, что эта идея содержится еще в теории проб и ошибок. Пробы и ошибки есть система действий, в результате которых вычленяется цель производимого изменения (но в условиях «робинзонады»). Это начало ориентации на конечный результат изменения данной ситуации, без которой вообще невозможно орудийное действие.

Однако средство и цель в раннем детстве так слиты, что их очень трудно расчленить, поэтому по преимуществу изучается процесс овладения ребенком средством действия, но не формирование его цели.

Рассмотрим процесс становления предметных действий ребенка. Предмет обладает физическими свойствами, благодаря которым он может осуществлять требуемую человеком функцию. Физические свойства этого предмета даны ребенку непосредственно, а общественная его функция ребенку не известна. Поэтому у ребенка и возникает необходимость в манипулятивных действиях с предметом, чтобы определить его функцию, т. е. ту цель, которую можно достигнуть при определенном общественно закреплённом способе действия с ним. Но эту цель и способ действия с предметом ребенок может освоить только в совместной деятельности со взрослым, не через показ, не через инструкцию, а именно через *совместное дей-ствование* с предметом.

Затем взрослый только начинает действие, а ребенок заканчивает его (частичное действие). Здесь и возникает возможность его показа — ребенок *прослеживает* действие взрослого. Благодаря этому происходит отрыв ориентировочной части действия от его исполнительской части. К этому времени общественная функция предмета, т. е. цель предметного действия, ребенком уже определена. Постепенно предметные действия превращаются у ребенка в своеобразные жесты, в акты общения (ребенок берет ложку в знак того, что хочет есть). В это время взрослый может давать ребенку указания в виде речевой инструкции.

Общую схему становления предметных действий в раннем детстве можно представить следующим образом. Развитие самого предметного действия происходит путем превращения совместного действия в действие разделённое (или в частичное), а затем в самостоятельное. Содержание общения при выполнении этих действий

меняется от контроля взрослого за разделенным действием до оценки им самостоятельного действия ребенка. При этом взрослый может осуществлять показ ребенку разделенного действия (а ребенок прослеживать), а затем давать речевые указания для самостоятельного выполнения.

При прослеживании процесса становления предметных действий ребенка выявляется возникновение первых целеполаганий и собственно орудийных действий. Характерным можно считать и появление у малыша так называемых *пробующих* действий. У маленького ребенка наблюдаются пробы, результаты которых соотносятся с целями. Например, ребенок, строя башни из кубиков, начинает при установлении каждого нового кубика пробовать — упадет он или нет. Правда, эти пробы протекают в наглядном поле и пока мануальны.

Для периода раннего детства характерно и интеллектуальное решение задач, т. е. такое решение, которое основано на учитывании ребенком соотношения элементов ситуации, орудий (предметов) и достижения цели. В этот период интенсивно развивается речь. Ребенок от автономного, аффективно окрашенного, ситуативного слова переходит к словам, имеющим предметную отнесенность, несущим функциональную нагрузку, выражающим целые предложения, а потом — к расчлененному предложению и речевой форме коммуникации в собственном смысле слова.

Показ взрослого вместе с речевым указанием, с одной стороны, и появление предметных действий, с другой, ставят ребенка и взрослого в ситуацию общения. Ребенок начинает обращаться ко взрослому с разными просьбами. Расширяются функции общения, что и ведет к обогащению речи ребенка. Часто на этой стадии бывают задержки речи. Но спустя некоторое время ребенок вдруг начинает говорить, делая громадный скачок в развитии речи. Можно предположить, что в подобные периоды «застоя» речь развивается потенциально. Почему так происходит — до сих пор неизвестно.

Выделим основное новообразование раннего детства. Вначале предметное действие ребенка было «мое», но такое же, какое выполнял и взрослый. Затем ребенок «увидел» за вещью человека, а за своими действиями — действия взрослого, что, в частности, выражается в назывании ребенком себя чужими именами. Это, в свою очередь, влечет за собой выделение своего «я». Основное новообразование — появление у ребенка «Я — сам», следствием чего становится распад прежней социальной ситуации «мы». Возникает *кризис трех лет*, сопровождающийся следующими симптомами.

Симптом негативизма. Отрицательная реакция ребенка на предложения взрослых. Однако эта же просьба, высказанная другим человеком (не включенным) в конкретную ситуацию, легко ребенком выполняется.

Упрямство — реакция не на предложение, а на свое собственное решение.

3. Симптом обесценивания. Дети начинают любимых мам, пап, бабушек называть ругательными словами.

Перечисленные симптомы «вращаются» вокруг выделения ребенком своего «я», с одной стороны, и изменения социальной ситуации — с другой. Это кризис социальных отношений ребенка со взрослыми.

Дошкольный возраст

Социальная ситуация совместной деятельности ребенка со взрослым распадается. Отделение от взрослого создает новую социальную ситуацию, в которой ребенок стремится к самостоятельности. Тенденция естественна и понятна. Так как ребенок уже открыл, что существуют взрослые, то перед ним возникает сложный мир взрослых людей. До этого времени ребенок привык жить вместе со взрослыми. Эта тенденция сохраняется, но должна быть другая совместная жизнь — жизнь ребенка в *жизни взрослых*. Но ребенок не может еще принять участие в той жизни, которую ведут взрослые, и тенденция превращается в *идеальную форму* совместной со взрослыми жизни. Такой формой идеальной совместной жизни со взрослыми становится для ребенка *игра*.

Игра исторически возникла на грани перехода родового строя в новые общественные формации, когда началось общественное разделение труда. В это время ребенок был как бы вытолкнут из сферы материального производства и предоставлен самому себе. Появились «детские сообщества», в которых дети воспроизводили жизнь взрослых.

Единица игры включает следующие компоненты:

роль взрослого человека, которую ребенок берет на себя;

мнимая ситуация, создаваемая для воплощения ребенком своей роли в жизнь; содержание этой ситуации составляет замещение предметов (игрушки);

игровые действия; так как ребенок имеет дело не с теми предметами, которые использует взрослый, то с ними нельзя работать так, как работает взрослый.

За ролью скрываются правила, имеющиеся у человека, роль которого ребенком принята.

Опишем две экспериментальные ситуации.

Ситуация 1. Детям предложено играть «в гости». Им даются реальные предметы, но оказывается, что дети «не принимают гостей», а всецело поглощены этими предметами. Тогда в комнату заходит воспитательница и под каким-либо предлогом забирает посуду. Дети же продолжают играть, но с эрзацами предметов (кубики и т. п.). И здесь начинается самое настоящее «принимание гостей»: «Как жизнь?», «Что нового», «Не желаете ли еще?» и т. д.

Ситуация 2. С детьми провели экскурсию в зоопарк и познакомили их со всеми животными, с образом их жизни и т. д. Потом возвратились в детский сад. Там стояли клетки с игрушечными зверями, но дети не играли. Тогда еще раз с ними пошли в зоопарк, но показывали им в зоопарке людей — служащих и рассказывали об их работе (кассир, дворник, сторож, доктор и т. д.). Не успели вернуться в детский сад, как немедленно развернулась игра в «зоопарк».

Таким образом, игра сензитивна к сфере человеческих отношений и общественных функций. В игре действие осуществляется детьми ради чего-то и для кого-то. В игре воссоздается общий смысл человеческого труда, норм и способов взаимоотношения людей. В ней в идеальной форме воспроизводится смысл человеческой деятельности и система тех отношений, в которые вступают взрослые люди в их реальной жизни. Игра имеет громадное значение для развития личности ребенка.

Развитие игры на протяжении дошкольного возраста идет по нескольким линиям.

1. *Сюжеты игр* бесконечно многообразны, и у разных народов преимущество дается своим сюжетам. Однако можно выявить общую линию их развития: от игр с бытовыми сюжетами к играм с «производственными» сюжетами (труд, обслуживание), а далее — с общественно-политическими сюжетами. Это дает детям возможность воспроизводить самые различные свойства человеческой деятельности и, кроме того, позволяет вовлекать в игру любое количество детей, т. е. воспроизводить более широкую систему отношений. Через игру ребенок может, однако, воспринять любую мораль — и хорошую, и плохую, ибо он играет в реальную жизнь.

2. *Отношение между воображаемой ситуацией и правилом.* Вначале правило игры скрыто за ролью. Л. С. Выготский полагал, что все игры с правилами возникли из игр в мнимой ситуации. Когда воображаемая ситуация свертывается, то правило разворачивается.

Изменяется характер переноса значений с одного предмета на другой. Сначала требуется какое-то внешнее сходство игрушки с реальным предметом. Позднее сходство постепенно теряет свою важность.

Сами действия ребенка становятся все более и более *сокращенными*, превращаясь в символические.

Какое соотношение существует между этой символикой и смыслом игры? Если бы не было переноса значений, то воспроизведение социальных отношений в игре не могло бы быть осуществлено. Благодаря символике у ребенка возникает возможность отвлечься от операциональной стороны действия и воспроизвести его смысловую сторону, систему отношений.

В игре существуют два плана отношений детей: 1) игровые (отношения детей друг к другу как к ролям), 2) реальные (отноше-

ния детей между собой). На первых этапах ведущими выступают реальные отношения — они сохраняются и в распределении ролей в игре. По мере развития игр реальные отношения начинают подчиняться игровым.

Игра развивается не столько вокруг операциональной стороны, сколько вокруг мотивационной и смысловой сферы деятельности людей. Этому содействует сведение до минимума операциональной и увеличение символической стороны деятельности в игре. Значение символики заключается не только в том, что она создает для ребенка поле значений, но и позволяет ему воспроизводить в игре систему отношений взрослых, систему моральных отношений, абстрагируясь от вещной и операциональной сторон.

Перенос значений в игре — путь к символическому мышлению. Подчинение правилам в игре — школа произвольного поведения. Но эти два аспекта психики могут развиваться у ребенка не только в игре, а, например, и в процессе рисования, конструирования и т. д.

Есть одна функция интеллекта, в которой роль игры еще не оценена должным образом. Детское мышление имеет свои характерные черты. Одна из них — феномен центрации: ребенок видит окружающий мир только с той позиции, в которой он стоит. В игре же ребенок все время «вращается», меняет свою позицию. Одни и те же предметы открываются перед ним с разных сторон. Иными словами, игра служит децентрации детей, что способствует становлению у них логического мышления.

Кроме игры в дошкольном возрасте есть, конечно, и другие виды деятельности, например ее *продуктивные виды* (рисование, лепка и т. д.). Характерная их черта состоит в том, что они имеют замысел, который реализуется в известных условиях при использовании известных материалов и с помощью известных орудий. По своей психологической структуре эти виды деятельности сходны с серьезными продуктивными деятельностями. Некоторые психологи их называют творческими.

Продукты деятельности ребенка имеют порой странный характер — синяя корова, зеленая лошадь на красном лугу и т. д. Дело в том, что на каком-то этапе становления этой деятельности ребенок лишь овладевает материалом. Здесь свойства предмета сами становятся для ребенка предметом познания. Это своеобразные формы моделирования окружающей действительности, в которых происходит абстрагирование тех свойств, которые с помощью данного материала могут быть ребенком вычленены.

Ребенок должен только овладеть обьективированными эталонами размещения и упорядочивания предметных свойств (гаммами цветов, отношениями величин и т. д.). Когда ребенок получает эти эталоны, то процесс его творчества меняется: на представления ребенка накладываются эталоны, но затем ребенок переходит к индивидуализированному эталону и индивидуализированной форме продуктивной деятельности. Именно сообщение детям обьек-

тивированных эталонов открывает в последующем возможность создания ими своих, индивидуальных форм. Эти эталоны в конце концов себя изживают.

В дошкольном возрасте, как известно, есть еще и *учение*. При этом очень важно следующее: чтобы ребенок учился по программе, составленной взрослым, необходимо, чтобы он ее принял. Но возможность учить детей по известной программе еще не означает, что они могут обучаться в школе. Например, научить читать дошкольников можно, но в школу ходить они еще не могут. Нужно не только уметь учиться по определенной программе, но и быть к этому *лично* подготовленным. Этой подготовленности у дошкольников нет, она начинает у них возникать лишь в самом конце этого возраста.

Дадим краткое описание особенностей мышления детей в дошкольном возрасте. По Пиаже, мышление в этот период находится на уровне конкретных операций, т. е. оно — наглядно-образное. Феномен центрации — основная особенность, которая обуславливает остальные его характеристики: отсутствие понимания противоречий, отсутствие дискурсивности. С этим связана эгоцентрическая логика ребенка.

Л. С. Выготский характеризовал мышление дошкольников по содержанию основных мысленных образований (синкретов, комплексов, псевдопонятий), которые, к сожалению, до сих пор еще очень мало изучены.

Соответствующие исследования были проведены методом срезов (Л. С. Сахаров, 1930; Л. С. Выготский, 1982). Поэтому полученная в них картина неизбежно оказывается феноменальной, а сами исследования не раскрывают подлинных психологических механизмов мышления, особенно процесса его развития. Эту важную задачу нужно в принципе решать, на наш взгляд, путем организации *формирующего эксперимента*, который позволит выяснить, при каких условиях у данных детей можно получить более высокий уровень развития той или иной психической функции, в том числе и мышления (см. выше).

Так, П. Я. Гальперин предположил, что математическое мышление дошкольника из центрированного в объективное можно перевести посредством овладения ребенком объективно выработанными, общественно закрепленными мерами и эталонами, которые позволяют ему измерять количественные особенности объекта. Л. Ф. Обухова (1972) в своем экспериментальном исследовании, проведенном на основе формирующего эксперимента, подтвердила эту важную гипотезу.

Другое исследование показало, что для преодоления центрации у ребенка должна быть сформирована так называемая условно-динамическая позиция; при этом снимаются все известные симптомы Пиаже (В. А. Недоспасова, 1976).

Дошкольный возраст — время интенсивного развития у детей

ориентировочной основы их действий. Ориентация и пробы превращаются в развернутую поисковую деятельность, которая является одним из оснований мышления дошкольников.

Вместе с тем дошкольный период — один из периодов становления личности, которая включает в себя систему мотивов (их соподчинение) и первичные этические нормы. Личность — это такой субъект, деятельность которого регулируется соподчиненными мотивами и этическими нормами и правилами. Хорошо известно, что именно в дошкольном возрасте у детей возникает и развивается произвольное поведение. Произвольность — наличие не столько цели, сколько средств и способов осуществления этой цели, что выступает как важное психологическое обеспечение личности ребенка.

В дошкольном возрасте возникают также элементы самосознания, первые элементы самооценки и оценки, которыми характеризуется его конец. У ребенка уже наблюдается тенденция к осуществлению реальной общественно значимой и оцениваемой деятельности, отличной от игры. Выражается эта тенденция в желании ребенка быть школьником.

С концом дошкольного детства связан кризис 7 лет, один из основных симптомов которого — потеря ребенком непосредственности. При этом дети нередко начинают манерничать и паясничать. Представим, к примеру, хромого ребенка. Будучи дошкольником, он не обращал внимания на издевательства своих товарищей. Он мог часто плакать, но это в нем не оставляло следа. Вдруг он стал отказываться выходить на улицу, замкнулся в себе, хотя и не подавал виду, что огорчен. Происходящие переживания при их концентрации привели ребенка к потере непосредственности и даже к манерничанью как особому способу самозащиты.

Примером этого кризиса может быть симптом «горькой конфеты», когда за плохую работу ребенок оценивается хорошо, но это его огорчает. Нужно отметить, что кризис 7 лет изучен пока очень мало. Поэтому описание этого критического возраста (так же как и критического возраста 11 — 12 лет) дается нами очень кратко.

Младший школьный возраст

Это важный период детства, ведущей в котором становится *учебная деятельность*. С момента поступления ребенка в школу она начинает опосредствовать всю систему его отношений. Один из ее парадоксов заключается в следующем: будучи общественной по своему смыслу, содержанию и форме, она вместе с тем осуществляется сугубо индивидуально, а ее продукты есть продукты индивидуального усвоения.

В процессе учебной деятельности ребенок осваивает знания и

умения, выработанные человечеством. Но ребенок их не изменяет. Что же тогда он делает? Оказывается, что предметом изменения в учебной деятельности является сам ее субъект. Конечно, субъект изменяется в любой другой деятельности, но нигде больше он не становится *специальным предметом* изменения. Именно субъект учебной деятельности ставит перед собой задачу измениться посредством ее развернутого осуществления.

Вторая особенность этой деятельности — приобретение ребенком умения подчинять свою работу на различных занятиях массе обязательных для всех правил как общественно выработанной системе. Подчинение правилам формирует у ребенка умение регулировать свое поведение и тем самым более высокие формы произвольного управления им.

Учебная деятельность имеет следующую структуру: 1) учебные задачи, 2) учебные действия, 3) действие контроля, 4) действие оценки. Эта деятельность связана прежде всего с усвоением младшими школьниками теоретических знаний, т. е. таких, в которых раскрываются основные отношения изучаемого учебного предмета. При решении учебных задач дети овладевают общими способами ориентации в таких отношениях. Учебные действия направлены на усвоение детьми именно данных способов.

Важное место в общей структуре учебной деятельности занимают еще действия контроля и оценки, которые позволяют школьникам тщательно проследивать правильное выполнение только что указанных учебных действий, а затем выявить и оценить успешность решения всей учебной задачи.

Основным новообразованием младшего школьного возраста является отвлеченное словесно-логическое и рассуждающее мышление, возникновение которого существенно перестраивает другие познавательные процессы детей; так, память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие — думающим. Благодаря такому мышлению, памяти и восприятию дети способны в последующем успешно осваивать подлинно научные понятия и оперировать ими. Другим важным новообразованием этого возраста можно назвать умение детей произвольно регулировать свое поведение и управлять им, что становится важным качеством личности ребенка.

После младшего школьного возраста наступает критический период в 11 — 12 лет, а затем подростковый возраст и ранняя юность. Эти возрасты представляют большой интерес как для психологии, так и для практической педагогики. И материала здесь, как известно, достаточно много (особенно о подростках). Но мы решили прервать изложение вопросов, касающихся психологических особенностей отдельных детских возрастов, и вновь вернуться к рассмотрению общей проблемы периодизации детского развития, поскольку она имеет, на наш взгляд, принципиальное значение для детской психологии и вообще для всей психологии развития че-

ловека. Тем более при обсуждении этой проблемы мы теперь можем использовать материалы, относящиеся к уже освещенным нами возрастам.

И вновь о проблеме периодизации детского развития

В последнее время проблема периодизации сильно обострилась. И для этого есть свои основания. Так, прежде всего сейчас наблюдается процесс акселерации, приведший к изменениям в ходе развития детей. Далее встает вопрос о возможности начать обучение детей с шести лет. Раньше дошкольным считался возраст до семи лет, а теперь допускается, что он завершается к шести годам. Можно предположить, что сложившаяся система обучения и воспитания определяет собой деление детского развития на периоды.

Периодизация детства — проблема, прямо связанная с законом развития ребенка, с пониманием движущих сил этого развития. Мы уже отмечали, что эти силы касаются усвоения ребенком общественного опыта. Вместе с тем собственно усвоение выступает по отношению к движущим силам лишь источником, но самого развития оно не определяет. Тогда возникают вопросы: почему мы делим весь процесс развития именно на такие периоды и какие внутренние противоречия приводят к смене этих периодов?

Мы говорили, что детство есть образование историческое. В связи с этим возникает новый вопрос — об историческом возникновении самих периодов, детства. Те периоды, которые были нами намечены, являются исторически возникшими и, вероятно, преходящими. Как пойдет развитие дальше — неизвестно. Все зависит от того, как нам удастся управлять этим развитием и каковы будут условия жизни ребенка в обществе будущего.

В истории возникновения периодов нас должен интересовать следующий ключевой момент, связанный с ролью детей в системе общественного производства. На ранних этапах развития человеческого общества, когда ребёнок прямо и непосредственно включался в производительный труд, обучение и воспитание не были отделены друг от друга. Орудия труда были просты, а задачи и мотивы труда дети могли легко усррить. В связи с усложнением всех сфер общественных отношений, при возникновении общественного разделения труда и с появлением товарного обмена мотивационная сторона труда отделилась от самого непосредственного труда. Она стала мало доступной даже взрослым, а тем более детям. Кроме того, усложнились орудия труда, они также сделались недоступными для ребенка.

Возникла проблема подготовки детей к труду. Учиться чему-либо — значит овладевать не мотивами человеческой деятельности, а ее операциональной стороной. На этом этапе, как мы уже ука-

зывали, и возникает игровая деятельность, назначение которой — усвоение детьми мотивов и смыслов человеческой деятельности. Таким образом, здесь детское развитие расщепляется на усвоение техники труда и на усвоение межличностных отношений, норм и правил жизнедеятельности человека, т. е. расщепляется на процесс обучения и процесс воспитания.

Расщепление в общих чертах сохранилось до сих пор и нашло свое отражение в системах образования, особенно в капиталистических странах. Там существуют две системы: первая — для «субъектов» исторического процесса, т. е. для «верхов» (это в основном гуманитарная школа — колледжи, университеты), а вторая — для основной части населения (по преимуществу технические школы). Это произошло из-за того, что исторически в ходе общественного развития возникло указанное выше раздвоение. Общество может стремиться или его снять, или увековечить. Так и получается, что одних молодых людей главным образом воспитывают, а других — обучают. Но к сожалению, и наша психология изучает человека как раздвоенного таким образом.

Существуют две системы отношений человека: отношений к вещам и отношений к человеку, к людям. Ж.-Пиаже рассматривал процесс интеллектуального развития ребенка в логике отношения ребенка к вещам. Другую систему отношений выделил З. Фрейд, он основывался на отношениях человек — человек. Итак, перед нами, как выясняется, две непересекающиеся психологии.

Но этим дело не ограничивается. Вещь в системе *человек — предмет* рассматривается как физическое тело, а то, что она — *человеческий* предмет, в котором фиксируется весь общественно выработанный опыт обращения с ним, способы его употребления, мало кого интересует. Нечто аналогичное происходит, когда человек рассматривается в системе *человек — человек*. Здесь берут человека с точки зрения определенных его качеств: злой он или добрый, агрессивный или демократичный, экстра- или интравертированный и т. д., т. е. с точки зрения его сопротивляемости другим людям, как некоторый материал. Разница заключается лишь в том, что человек — это предмет более динамичный, лабильный, у него меняется «настроение». И эта изменчивость создает трудности для того, кто к нему приспосабливается.

Значит, между тем, как рассматриваются *предмет* в системе *человек — предмет* и *человек* в системе *человек — человек*, особой разницы нет. В этом трагедия современной психологии.

Выход заключается в том, чтобы понять, что предмет не есть вещь, он *социален* по своей функции и происхождению. Человек не должен приспосабливаться к его физическим свойствам и качествам, а эти свойства сами должны быть ориентирами для овладения человеком способами его общественного использования. А человек является носителем определенных способов употребления вещей и определенных смыслов человеческой деятельности. Тогда

между этими двумя системами отношений есть «общий знаменатель». Вещь — это нечто объективное, на чем лежит печать способов ее употребления, а человек — носитель этих способов употребления. Следовательно, *способы* употребления предметов человеком являются этим «общим знаменателем».

Сказанное позволяет подойти к тому, как могут решаться внутренние противоречия в ходе развития ребенка.

Рассмотрим основные типы деятельности ребенка и поставим каждому из них в соответствие ту систему отношений, с которой они имеют дело (*обозначения: I—человек — человек; II—человек — вещь*):

1) непосредственно-эффективное общение	I
2) предметно-манипулятивные действия	II
3) игра	I
4) учебная деятельность	II
5) общение	I
6) профессионально-техническая подготов	II ка

Значит, в развитии ребенка существует какая-то периодичность. Есть какой-то закон самого развития. Как видно из приведенного списка, есть три эпохи человеческого развития: младенчество (1, 2), детство (3,4), подростковый возраст (5, 6). Каждая из этих эпох делится на два периода, каждый из которых характеризуется тем, что там ребенок усваивает.

Возникает правомерный вопрос: разве ребенок, например, в игре не имеет дела с вещами? Имеет, но этот процесс, по-видимому, второстепенен. Таково положение и в других видах деятельности. Дело заключается в том, что является в этой деятельности доминирующим.

К каждой точке своего развития ребенок подходит с известным расхождением между тем, что он усвоил из системы отношений *человек—человек*, и тем, что он усвоил из системы отношений *человек—предмет*. Как раз моменты, когда это расхождение принимает наибольшую величину, и называются кризисами, после которых идет развитие той стороны, которая отставала в предшествующий период. Но каждая из сторон подготавливает развитие другой.

Это и есть общий закон детского развития, мы назвали его *законом периодичности*.

К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте

Периодизация психического развития в детском возрасте — фундаментальная проблема детской психологии. Ее разработка имеет важное теоретическое значение, поскольку через определение периодов психического развития и через выявление закономерностей переходов от одного периода к другому в конечном счете может быть решена проблема движущих сил психического развития. Можно утверждать, что всякое представление о движущих силах психического развития должно быть прежде всего проверено на «основе» периодизации.

От правильного решения проблемы периодизации во многом зависит стратегия построения системы воспитания и обучения подрастающих поколений. Практическое значение этой проблемы будет нарастать по мере разработки принципов единой общественной системы воспитания, охватывающей весь период детства. Необходимо подчеркнуть, что возможность построения такой системы в соответствии с законами смены периодов детства впервые возникает в социалистическом обществе, так как только такое общество максимально заинтересовано во всестороннем и полном развитии способностей каждого своего члена, а следовательно, в наиболее полном использовании возможностей каждого периода.

В настоящее время в нашей детской психологии используется периодизация, построенная на основе фактически сложившейся системы воспитания и обучения. Процессы психического развития теснейшим образом связаны с обучением и воспитанием ребенка, а само членение воспитательно-образовательной системы основано на громадном практическом опыте. Установленное на педагогических основаниях членение детства относительно близко подходит к истинному, но не совпадает с ним, а главное, не связано с решением вопроса о движущих силах развития ребенка, о закономерностях переходов от одного периода к другому. Изменения, происходящие в системе воспитательно-образовательной работы, вскрывают то обстоятельство, что «педагогическая периодизация» не имеет должных теоретических оснований и не в состоянии ответить на ряд существенных практических вопросов (например, когда надо начинать обучение в школе, в чем заключаются особенности воспитательно-образовательной работы при переходе к каждому новому периоду и т. д.). Назревает своеобразный кризис существующей периодизации.

В 30-е гг. вопросам периодизации большое внимание уделяли П. П. Блонский и Л. С. Выготский, заложившие основы развития детской психологии в нашей стране. К сожалению, с того времени, у нас не было фундаментальных работ по этой проблеме.

П. П. Блонский указывал на историческую изменчивость процессов психического развития и на возникновение в ходе исторического развития новых периодов детства. Так, он писал: «Современный человек при благоприятных социальных условиях развития развивается дольше и быстрее человека прежних исторических эпох. Таким образом, детство — не вечное неизменное явление: оно — иное на иной стадии развития животного мира, оно — иное и на каждой иной стадии исторического развития человечества. Чем благоприятнее экономические и культурные условия развития, тем быстрее темпы развития» (1934, с. 326). И далее: «В то же время мы видим, что сейчас еще юность, т. е. продолжение роста и развития после полового созревания, является далеко не общим достоянием: у находящихся в неблагоприятных условиях развития народов или общественных групп рост и развитие заканчивается вместе с половым созреванием. Таким образом, юность не есть вечное явление, но составляет позднее, почти на глазах истории происшедшее приобретение человечества» (там же).

П. П. Блонский был противником чисто эволюционистских представлений о ходе детского развития. Он считал, что детское развитие — прежде всего процесс качественных преобразований, сопровождающихся переломами, скачками. Он писал, что эти изменения «могут происходить резко, критически и могут происходить постепенно, литически. Условимся называть эпохами и стадиями времена детской жизни, отделенные друг от друга кризисами, более (эпохи),

или менее (стадии) резкими. Условимся также называть фазами времени детской жизни, отграниченные друг от друга литически» (1930, с. 7).

В последние годы жизни Л. С. Выготский работал над большой книгой по детской психологии. Отдельные главы были им написаны, а некоторые только намечены и сохранились в виде стенограмм его лекций. Самим Л. С. Выготским была подготовлена к печати глава «Проблема возраста», в которой дается обобщение и теоретический анализ материалов по проблеме периодизации психического развития в детстве, накопленных к тому времени в советской и зарубежной психологии¹.

«Каковы же должны быть принципы построения подлинной периодизации? Мы уже знаем,—писал Л. С. Выготский,—где следует искать ее реальное основание: только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка, которые мы называем возрастами» (1984, т. 4, с. 247).

Охарактеризовав основные особенности переходных периодов развития, Л. С. Выготский заключает: «Таким образом, перед нами раскрывается закономерная картина. Критические периоды перемежаются стабильными, и они являются переломными, поворотными пунктами в развитии, лишняя раз подтверждая, что развитие ребенка есть диалектический процесс, в котором переход от одной ступени к другой совершается не эволюционным, а революционным путем.

Если бы критические возрасты не были открыты чисто эмпирическим путем, понятие о них следовало бы ввести в схему развития на основании теоретического анализа. Сейчас теории остается только осознать и осмысливать то, что уже установлено эмпирическим исследованием» (там же, с. 252).

На наш взгляд, подходы к проблеме периодизации, намеченные П. П. Блонским и Л. С. Выготским, должны быть сохранены и вместе с тем развиты в соответствии с современными знаниями. Это, во-первых, исторический подход к темпам развития и к вопросу о возникновении отдельных периодов детства в ходе исторического развития человечества. Во-вторых, подход к каждому возрастному периоду с точки зрения того места, которое он занимает в общем цикле психического развития ребенка. В-третьих, представление о психическом развитии как о процессе диалектически противоречивом, протекающем не эволюционным путем, а путем перерывов непрерывности, возникновения в ходе развития качественно новых образований. В-четвертых, выявление как обязательных и необходимых переломных, критических точек в психическом развитии — важных объективных показателей переходов от одного периода к

¹ Этот текст опубликован в т. 4 Собрания сочинений Л. С. Выготского (1984).— *Примеч. ред.*

другому. В-пятых, выделение неоднородных по своему характеру переходов и в связи с этим различие в психическом развитии эпох, стадий, фаз.

П. П. Блонскому и Л. С. Выготскому не довелось реализовать выдвинутые ими принципы периодизации, так как в их время еще не было условий для решения вопроса о движущих силах психического развития ребенка. Решение этого вопроса вращалось тогда вокруг проблемы факторов развития, относительной роли среды и наследственности в психическом развитии. Хотя оба исследователя искали выход из тупика, создаваемого теорией «факторов развития», видели ее методологические и конкретно научные недостатки, хотя Л. С. Выготский заложил основания для разработки проблемы обучения и развития, тем не менее их теоретические поиски не привели к решению указанного вопроса. Это затрудняло и специальное изучение проблемы периодизации.

В конце 1930-х гг. А. Н. Леонтьев и С. Л. Рубинштейн начали рассматривать проблему становления и развития психики и сознания, вводя в нее понятие деятельности. Новый подход кардинально менял как представления о движущих силах психического развития, так и принципы выделения его отдельных стадий. И впервые решение вопроса о движущих силах психического развития непосредственно смыкалось с вопросом о принципах выделения отдельных стадий в психическом развитии детей.

Наиболее развернутую форму это новое представление нашло в работах А. Н. Леонтьева. В изучении развития психики ребенка, считал А. Н. Леонтьев, следует исходить из анализа развития его деятельности так, как она складывается в данных конкретных условиях его жизни. Жизнь или деятельность в целом не складывается, однако, механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие — меньшее. Одни играют главную роль в развитии, другие — подчиненную. Поэтому нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности. В соответствии с этим можно сказать, что каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным, ведущим типом его деятельности. «Признаком перехода от одной стадии к другой является именно изменение ведущего типа деятельности, ведущего отношения ребенка к действительности» (1983, т. I, с. 285).

В экспериментальных исследованиях А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца и их сотрудников, а также А. А. Смирнова, П. И. Зинченко, сотрудников С. Л. Рубинштейна выявлена зависимость уровня функционирования психических процессов от характера их включенности в ту или иную деятельность, т. е. зависимость психических процессов (от элементарных сенсорно-двигательных до высших интеллектуальных) от мотивов и задач деятельности, от их места в ее

структуре (действия, операции). Эти данные имели важное значение для решения ряда методологических проблем психологии. Но, к сожалению, они не привели к разработке соответствующей теории психического развития и его стадийности. Основная причина этого состояла, на наш взгляд, в том, что при поисках психологического содержания деятельности игнорировалась ее содержательно-предметная сторона, как якобы не психологическая, и основное внимание обращалось лишь на структуру деятельности, на соотношение в ней мотивов и задач, действий и операций. Решение вопроса о стадийности психического развития ограничивалось и тем, что были изучены только два типа деятельности, непосредственно относящиеся к психическому развитию в детстве,— игра и учение. На самом деле процесс психического развития нельзя понять без глубокого исследования содержательно-предметной стороны деятельности, т. е. без выяснения того, с какими сторонами действительности взаимодействует ребенок в той или иной деятельности и, следовательно, какая ориентация в них при этом формируется.

До настоящего времени существенный недостаток рассмотрения психического развития ребенка — разрыв между процессами умственного развития и развития личности. Развитие личности без достаточных оснований сводится при этом к развитию аффективно-потребностной или мотивационно-потребностной сферы.

Еще в 1930-х гг. Л. С. Выготский указывал на необходимость рассмотрения развития аффекта и интеллекта в динамическом единстве. Но до сих пор развитие познавательных сил ребенка и развитие аффективно-потребностной сферы рассматриваются как процессы, имеющие свои, независимые, взаимно не пересекающиеся линии. В педагогической теории и практике это находит выражение в отрыве воспитания от обучения и обучения от воспитания.

Картина развития интеллекта в отрыве от развития аффективно-потребностной сферы наиболее ярко и законченно представлена в концепции Ж. Пиаже. Пиаже выводил всякую последующую ступень в развитии интеллекта непосредственно из предыдущей (впрочем, такое рассмотрение развития интеллекта у детей в разной степени присуще почти всем интеллектуалистическим концепциям). Основным недостатком этой концепции — в невозможности объяснить переходы от одной стадии развития интеллекта к другой. Почему ребенок переходит от дооперациональной стадии к стадии конкретных операций, а затем к стадии формальных операций (по Пиаже)? Почему ребенок переходит от комплексного мышления к предпонятийному, а затем к понятийному (по Л. С. Выготскому)? Почему происходит переход от практически-действенного мышления к образному, а затем к вербально-дискурсивному (по ныне принятой терминологии)? На эти вопросы нет четкого ответа. А при его отсутствии легче всего сослаться или на «созревание», или на какие-

либо другие силы, внешние для самого процесса психического развития.

Аналогично рассматривается и развитие аффективно-потребностной сферы, которое, как мы уже указывали, часто отождествляется с развитием личности. Его стадии выстраиваются в линию, независимую от интеллектуального развития. Переходы от одних потребностей и мотивов деятельности к другим остаются при этом необъясненными.

Таким образом, при рассмотрении психического развития имеет место, с одной стороны, своеобразный дуализм, с другой, параллелизм двух основных линий развития: мотивационно-потребностной сферы и интеллектуальных (познавательных) процессов. Без преодоления этого дуализма и параллелизма нельзя понять психическое развитие ребенка как единый процесс.

В фундаменте подобного дуализма и параллелизма лежит натуралистический подход к психическому развитию ребенка, характерный для большинства зарубежных теорий и, к сожалению, не до конца преодоленный в советской детской психологии. При таком подходе, во-первых, ребенок рассматривается как изолированный индивид, для которого общество представляет лишь своеобразную «среду обитания». Во-вторых, психическое развитие берется лишь как процесс приспособления к условиям жизни в обществе. В-третьих, общество рассматривается как состоящее, с одной стороны, из «мира вещей», с другой — из «мира людей», которые по существу между собою не связаны и выступают двумя изначально данными элементами «среды обитания». В-четвертых, механизмы адаптации к «миру вещей» и к «миру людей», развитие которых и представляет собой содержание психического развития, понимаются как глубоко различные.

Рассмотрение психического развития как развития адаптационных механизмов в системах «ребенок — вещи» и «ребенок — другие люди» как раз и породило представление о двух не связанных линиях психического развития. Из этого же источника родились две теории — интеллекта и интеллектуального развития Ж. Пиаже и аффективно-потребностной сферы и ее развития З. Фрейда и неопрейдистов. Несмотря на различия в конкретном психологическом содержании, эти концепции глубоко родственны по принципиальному истолкованию психического развития как развития адаптационных механизмов поведения. Для Ж. Пиаже интеллект есть механизм адаптации, а его развитие — развитие форм адаптации ребенка к «миру вещей». Для З. Фрейда и неопрейдистов механизмы вытеснения, цензуры, замещения и т. п. выступают как механизм адаптации ребенка к «миру людей».

Необходимо подчеркнуть, что при рассмотрении приспособления ребенка в системе «ребенок — вещи» последние выступают прежде всего как физические объекты с их пространственными и физическими свойствами. При рассмотрении приспособления ребенка в

системе «ребенок — другие люди» последние выступают как случайные индивиды со своими чертами характера, темперамента и т. п. Если вещи рассматриваются как физические объекты, а другие люди как случайные индивидуальности, то приспособление ребенка к этим «двум мирам» действительно можно представить как идущее по двум параллельным, в основе самостоятельным линиям¹.

Преодоление указанного подхода крайне затруднено, и прежде всего потому, что для самого ребенка окружающая его действительность выступает в двух формах. С таким разделением для ребенка действительности на «мир вещей» и «мир людей» мы встретились в одном своем экспериментальном исследовании, посвященном вопросу о природе ролевой игры детей дошкольного возраста. Выясняя сензитивность ролевой игры к двум обсуждаемым сферам действительности, мы в одних случаях знакомили детей с вещами, их свойствами и назначением. Так, во время посещения зоопарка детям рассказывали о зверях, их повадках, внешнем виде и т. п. После экскурсии в детскую комнату вносились звери-игрушки, но ролевая игра не разворачивалась. В других случаях во время такой же экскурсии детей знакомили с людьми, обслуживающими зоопарк, с их функциями и взаимоотношениями — с кассиром и контролером, с экскурсоводом и служащими, кормящими зверей, со «звериным доктором» и т. д. В результате такой информации, как правило, разворачивалась длительная и интересная ролевая игра, в которой дети моделировали задачи деятельности взрослых людей и отношения между ними. Теперь уже находили себе место и приобретали смысл и ранее полученные детьми знания о зверях. Анализируя результаты исследования, мы обнаружили, что ролевая игра сензитивна именно к «миру людей» — в ней в особой форме «моделируются» задачи и мотивы человеческой деятельности и нормы отношений между людьми. Вместе с тем мы экспериментально установили, что для ребенка окружающий мир как бы разделен на две сферы, а между действиями ребенка в них существует тесная связь (правда, особенности этой связи в данном исследовании выяснить не удалось).

Преодоление натуралистического представления о психическом развитии требует радикального изменения взгляда на взаимоотношения ребенка и общества. К этому выводу нас привело специальное исследование исторического возникновения ролевой игры. В противоположность взглядам на ролевую игру как на вечную, внеисто-рическую особенность детства мы предположили, что ролевая игра возникла на определенном этапе развития общества, в ходе истори-

¹ В нашу задачу не входит анализ исторических условий возникновения такого дуализма и параллелизма в рассмотрении психического развития. Отметим только, что эти представления являются отражением реально существующего в классовом обществе отчуждения человека от продуктов его деятельности.

ческого изменения места ребенка в нем. Игра — деятельность социальная по происхождению, и поэтому она социальна по своему содержанию.

Наша гипотеза об историческом происхождении игры подтверждается большим антропологическим и этнографическим материалом, из которого следует, что возникновение ролевой игры определяется изменением места, занимаемого ребенком в обществе. В ходе исторического развития менялось место ребенка в обществе, но везде и всегда дети были его частью. На ранних этапах развития человечества связь ребенка с обществом была прямой и непосредственной — дети с самого раннего возраста жили общей жизнью со взрослыми. Развитие ребенка проходило внутри этой целокупной жизни как единый нерасчлененный процесс. Ребенок составлял органическую часть совокупной производительной силы общества, и его участие в ней ограничивалось лишь его физическими возможностями.

По мере усложнения средств производства и общественных отношений связь ребенка с обществом трансформируется, превращаясь из непосредственной в опосредствованную процессом воспитания и обучения. При этом система «ребенок — общество» не изменяется. Она не превращается в систему «ребенок и общество» (союз «и», как известно, имеет не только соединительное, но и противительное значение). Правильнее говорить о системе «ребенок в обществе». В процессе общественного развития функции образования и воспитания все больше передаются семье, которая превращается в самостоятельную экономическую единицу, а ее связи с обществом становятся все более опосредствованными. Тем самым система отношений «дети в обществе» вуалируется, закрывается системой отношений «ребенок — семья», а в ней — «ребенок — отдельный взрослый».

При рассмотрении формирования личности в системе «ребенок в обществе» радикально меняется характер связи систем «ребенок — вещь» и «ребенок — отдельный взрослый». Из двух самостоятельных они превращаются в единую систему, вследствие чего существенно изменяется содержание каждой из них. При рассмотрении системы «ребенок — вещь» теперь оказывается, что вещи, обладающие определенными физическими и пространственными свойствами, открываются ребенку как общественные предметы, в них на первый план выступают общественно выработанные способы действий с ними.

Система «ребенок — вещь» в действительности является системой «ребенок — общественный предмет». Общественно выработанные способы действий с предметами не даны непосредственно как некоторые физические характеристики вещей. На предмете не написаны его общественное происхождение, варианты действий с ним, способы и средства его воспроизведения. Поэтому овладение таким предметом невозможно путем адаптации, путем простого «уравновешивания» с его физическими свойствами. Внутренне необходимым становится особый процесс усвоения ребенком общественных спосо-

бов действий с предметами. При этом физические свойства вещи выступают лишь как ориентиры для действий с нею¹.

При усвоении общественно выработанных способов действий с предметами происходит формирование ребенка как члена общества, включая его интеллектуальные, познавательные и физические силы. Для самого ребенка (как, впрочем, и для взрослых людей, непосредственно не занятых организованным процессом воспитания и обучения) это развитие представлено прежде всего как расширение сферы и повышение уровня овладения действиями с предметами. Именно по этому параметру дети сравнивают свой уровень и возможности с уровнем и возможностями других детей и взрослых. В процессе такого сравнения взрослый открывается ребенку не только как носитель общественных способов действий с предметами, но и как человек, осуществляющий определенные общественные задачи.

Особенности открытия ребенком человеческого смысла предметных действий были показаны в ряде исследований. Так, Ф. И. Фрадкина (1946) описала то, как на определенном этапе овладения предметными действиями маленький ребенок начинает сравнивать свои действия с действиями взрослого человека. Это проявляется в своеобразном двойном назывании себя одновременно собственным именем и именем взрослого человека. Например, изображая действия взрослого человека, читающего газету или что-то пишущего, ребенок говорит: «Миша — папа», а при укладывании куклы в кроватку, заявляет: «Вера — мама». Л. С. Славина (1948) в своем исследовании показала, как ребенок, однажды раскрыв человеческий смысл предметных действий, затем цепко держится за него, придавая его даже простым манипуляциям.

Упомянутые исследования построены на ограниченном материале развития предметных действий у детей раннего возраста. Но они дают основание предполагать, что овладение ребенком способами действий с предметами закономерно подводит его к пониманию взрослого как носителя общественных задач деятельности. Каков психологический механизм этого перехода в каждом конкретном случае и на каждом отдельном этапе развития — проблема дальнейших исследований.

Система «ребенок — взрослый», в свою очередь, также имеет существенно иное содержание. Взрослый прежде всего выступает перед ребенком не со стороны случайных и индивидуальных качеств, а как носитель определенных видов общественной по своей природе деятельности, осуществляющий конкретные задачи, включенный при этом в разнообразные отношения с другими людьми и подчиняющийся выработанным нормам. Но на самой деятельности взрослого

¹ Процесс усвоения общественно выработанных способов действий наиболее подробно показан в исследованиях П. Я. Гальперина и его сотрудников (П. Я. Гальперин, 1976; Л. Ф. Обухова, 1972; и др.)

человека не указаны ее задачи и мотивы. Внешне она выступает перед ребенком как преобразование предметов и их производство. Осуществление этой деятельности в ее законченной реальной форме и во всей системе общественных отношений, внутри которых только и могут быть раскрыты ее задачи и мотивы, для детей недоступно. Поэтому становится необходимым особый процесс усвоения задачи мотивов человеческой деятельности и тех норм отношений, в которые вступают люди в процессе ее осуществления.

К сожалению, психологические особенности этого процесса исследованы явно недостаточно. Но есть основания полагать, что усвоение детьми задач, мотивов и норм отношений, существующих в деятельности взрослых, осуществляется через воспроизведение или моделирование этих отношений в собственной деятельности детей, в их сообществах, группах и коллективах. Примечательно, что в процессе этого усвоения ребенок сталкивается с необходимостью овладения новыми предметными действиями, без которых нельзя осуществлять деятельность взрослых. Таким образом, взрослый человек выступает перед ребенком как носитель новых и все более сложных способов действий с предметами, общественно выработанных эталонов и мер, необходимых для ориентации в окружающей действительности.

Итак, деятельность ребенка внутри систем «ребенок — общественный предмет» и «ребенок — общественный взрослый» представляет единый процесс, в котором формируется его личность. Но этот единый по своей природе процесс жизни ребенка в обществе в ходе исторического развития раздваивается, расщепляется на два. Расщепление создает предпосылки для гипертрофированного развития любой из сторон. Эту возможность и использует школа классового общества, воспитывая одних детей главным образом как исполнителей операционно-технической стороны трудовой деятельности, а других по преимуществу как носителей задач и мотивов той же деятельности. Такой подход к исторически возникшему расщеплению единого процесса жизни и развития ребенка в обществе присущ лишь классовым формациям.

Изложенные теоретические положения имеют прямое отношение к проблеме периодизации психического развития ребенка. Обратимся к фактическим материалам, накопленным в детской психологии. Из всех многочисленных исследований, проведенных психологами за последние 20—30 лет, мы выберем те, которые обогатили наши знания об основных типах деятельности детей. Рассмотрим кратко главные из них.

1. До самого последнего времени не было ясности относительно предметно-содержательной характеристики деятельности младенцев; в частности в вопросе о том, какая деятельность является в этом возрасте ведущей. Одни исследователи (Л. И. Божович и др.) считали первичной потребность ребенка во внешних раздражителях, а поэтому наиболее важным моментом — развитие у него

ориентировочных действий. Другие (Ж. Пиаже и др.) основное внимание обращали на развитие сенсомоторно-манипулятивной деятельности. Третьи (Г. Л. Розенгарт-Пупко и др.) указывали на важнейшее значение общения младенца со взрослыми.

В последние годы исследования М. И. Лисиной и ее сотрудников (1974) убедительно показали существование у младенцев особой деятельности общения, носящего непосредственно-эмоциональную форму. «Комплекс оживления», возникающий на 3-м месяце жизни и ранее рассматривавшийся как простая реакция на взрослого (наиболее яркий и комплексный раздражитель), в действительности является сложным по составу действием, имеющим задачу общения со взрослыми и осуществляемым особыми средствами. Важно отметить, что это действие возникает задолго до того, как ребенок начинает манипулировать с предметами, до формирования акта хватания. После формирования этого акта и манипулятивной деятельности, осуществляемой со взрослыми, действия общения не растворяются в совместной деятельности, не сливаются с практическим взаимодействием со взрослыми, а сохраняют свое особое содержание и средства. Эти и другие исследования показали, что дефицит эмоционального общения (как, вероятно, и его избыток) оказывает решающее влияние на психическое развитие в данный период.

Таким образом, есть основания считать, что непосредственно-эмоциональное общение со взрослым представляет собой ведущую деятельность младенца, на фоне и внутри которой формируются ориентировочные и сенсомоторно-манипулятивные действия.

2. В этих же исследованиях было установлено время перехода ребенка (на границе раннего детства) к собственно предметным действиям, т. е. к овладению общественно выработанными способами действий с предметами. Конечно, овладение этими действиями невозможно без участия взрослых, которые показывают и выполняют их совместно с детьми. Взрослый выступает хотя и главным, но все же лишь элементом ситуации предметного действия. Непосредственное эмоциональное общение со взрослым отходит здесь на второй план, а на первый выступает деловое практическое сотрудничество. Ребенок занят предметом и действием с ним. Эта связанность ребенка полем непосредственного действия, при которой наблюдается своеобразный «предметный фетишизм» — ребенок как бы не замечает взрослого, который «закрыт» предметом и его свойствами,— неоднократно отмечалась исследователями.

Многие советские и зарубежные авторы отмечают, что в этот период просходит интенсивное овладение предметно-орудийными операциями, формируется так называемый практический интеллект. По данным детальных исследований генезиса интеллекта у детей, проведенных Ж. Пиаже и его сотрудниками, именно в этот период

происходит развитие сенсомоторного интеллекта, подготавливающего возникновение символической функции.

Ф. И. Фрадкина (1946) считает, что в процессе усвоения действия как бы отделяются от предмета, на котором они были первоначально усвоены: происходит перенос этих действий на другие предметы, сходные, но не тождественные исходному. На этой основе формируется обобщение действий. Ф. И. Фрадкина экспериментально установила, что именно на основе отделения действий от предмета и их обобщения становится возможным сравнение с действиями взрослых, а благодаря этому и проникновение ребенка в задачи и смысл человеческих действий.

Итак, есть основания полагать, что именно предметно-орудийная деятельность, в процессе которой происходит овладение общественно выработанными способами действий с предметами, является ведущей в раннем детстве.

Данному положению на первый взгляд противоречит факт интенсивного развития в этот период вербальных форм общения ребенка со взрослыми. Из бессловесного существа, пользующегося для общения со взрослыми эмоционально-мимическими средствами, ребенок превращается в говорящего человека, пользующегося относительно богатым лексическим составом и грамматическими формами. Однако анализ речевых контактов ребенка показывает, что речь используется им главным образом для налаживания сотрудничества со взрослыми внутри совместной предметной деятельности. Иными словами, она выступает как средство деловых контактов ребенка со взрослыми. Более того, есть основания думать, что предметные действия, успешность их выполнения становятся для ребенка способом налаживания общения со взрослыми. Само общение опосредуется предметными действиями ребенка. Следовательно, факт интенсивного развития речи как средства налаживания сотрудничества со взрослыми не противоречит положению о том, что ведущей деятельностью в этот период все же является предметная деятельность, внутри которой происходит усвоение общественно выработанных способов действия с предметами.

3. После работ Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и других в советской детской психологии установлено, что в дошкольном возрасте ведущая деятельность — игра в ее наиболее развернутой форме (ролевая игра). Значение игры для психического развития детей дошкольного возраста многосторонне, а главное состоит в том, что благодаря особым игровым приемам (принятию ребенком на себя роли взрослого и его общественно-трудовых функций, обобщенному изобразительному характеру воспроизведения предметных действий и переносу значений с одного предмета на другой и т. д.) ребенок моделирует в ней отношения между людьми.

На самом предметном действии, взятом изолированно, «не написано», ради чего оно осуществляется, каков его общественный смысл, действительный мотив. Только тогда, когда предметное

действие включается в систему человеческих отношений, раскрывается его подлинно общественный смысл, его направленность на других людей. Такое «включение» и происходит в игре. Ролевая игра выступает как деятельность, в которой осуществляется ориентация ребенка в самых общих, в самых фундаментальных смыслах человеческой деятельности. На этой основе у ребенка формируется стремление к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, которое выступает основным показателем готовности к школьному обучению. В этом заключается основное значение игры для психического развития, в этом заключается ее ведущая функция.

4. Л. С. Выготский в самом начале 1930-х гг. выдвинул положение о ведущем значении обучения для умственного развития детей школьного возраста. Конечно, не всякое обучение так влияет на развитие, а только «хорошее». Качество обучения все более и более начинает оцениваться именно по тому воздействию, которое оно оказывает на интеллектуальное развитие ребенка. По вопросу о том, каким образом обучение влияет на умственное развитие, психологами проведено большое количество исследований. Здесь обозначились различные взгляды, которые невозможно специально рассматривать в данной статье. Отметим лишь, что большинство исследователей, как бы они ни представляли себе внутренний механизм такого влияния, какое бы значение ни приписывали разным сторонам обучения (содержанию, методике, организации), сходятся на признании ведущей роли обучения в умственном развитии детей младшего школьного возраста.

Учебная деятельность детей, т. е. та деятельность, в процессе которой происходит усвоение новых знаний и управление которой составляет основную задачу обучения, является ведущей деятельностью в этот период. При ее осуществлении у ребенка происходит интенсивное формирование интеллектуальных и познавательных сил. Ведущее значение учебной деятельности определяется также и тем, что через нее опосредуется вся система отношений ребенка с окружающими взрослыми, вплоть до личностного общения в семье.

5. Выделение ведущей деятельности подросткового периода представляет большие трудности. Они связаны с тем, что для подростка основной деятельностью остается его учение в школе. Успехи и неудачи на этом поприще продолжают служить основными критериями оценки подростков со стороны взрослых. С переходом в подростковый возраст в нынешних условиях обучения с внешней стороны также не происходит существенных изменений. Однако именно переход к подростковому периоду выделен в психологии как наиболее критический.

Естественно, что при отсутствии каких-либо перемен в общих условиях жизни и деятельности причину перехода к подростковому возрасту искали в изменениях самого организма, в наступающем

половом созревании. Конечно, половое развитие оказывает влияние на формирование личности в этот период, но оно (влияние) не является первичным. Как и другие изменения, связанные с ростом интеллектуальных и физических сил ребенка, половое созревание оказывает свое влияние опосредованно, через отношение ребенка к окружающему миру, через сравнение себя со взрослыми и другими подростками, т. е. только внутри всего комплекса происходящих изменений.

На возникновение в начале этого периода новой сферы жизни указывали многие исследователи. Наиболее ясно эту мысль выразил А. Валлон: «Когда дружба и соперничество больше не основываются на общности или антагонизме выполняемых задач или тех задач, которые предстоит разрешить, когда дружбу и соперничество пытаются объяснить духовной близостью или различием, когда кажется, что они касаются личных сторон и не связаны с сотрудничеством или деловыми конфликтами, значит, уже наступила половая зрелость» (1967, с. 194).

В последние годы в исследованиях, проведенных под руководством Т. В. Драгуновой и Д. Б. Эльконина (Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков, 1967), было установлено, что в подростковом возрасте возникает и развивается особая деятельность, заключающаяся в установлении интимно-личных отношений между подростками. Эта деятельность была названа деятельностью общения. В отличие от других форм взаимоотношений, которые имеют место в деловом сотрудничестве товарищей, в этой деятельности основное ее содержание — другой подросток, как человек с определенными личными качествами. Во всех формах коллективной деятельности подростков наблюдается подчинение отношений своеобразному кодексу товарищества. В личном общении отношения могут строиться и строятся на основе не только взаимного уважения, но и полного доверия и общности внутренней жизни. Данная сфера общей жизни с товарищем занимает в подростковом периоде особо важное место.

Формирование отношений в группе подростков на основе кодекса товарищества и особенно тех личных отношений, в которых этот кодекс дан в наиболее выраженной форме, имеет важное значение для становления личности подростка. Кодекс товарищества по своему объективному содержанию воспроизводит наиболее общие нормы взаимоотношений, существующих между взрослыми людьми в данном обществе.

Деятельность общения выступает здесь своеобразной формой воспроизведения между сверстниками тех отношений, которые существуют среди взрослых людей. В процессе общения происходит углубленная ориентация в нормах этих отношений и их освоение. Таким образом, есть основания полагать, что ведущей деятельностью в этот период развития является деятельность общения, заключающаяся в построении отношений с товарищами на осно-

ве определенных морально-этических норм, которые опосредуют поступки подростков.

Дело, однако, не только в этом. Построенное на основе полного доверия и общности внутренней жизни, личное общение становится той деятельностью, внутри которой оформляются свойственные участникам взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее,— одним словом, формируются личные смыслы жизни. Благодаря этому появляются предпосылки для возникновения новых задач и мотивов дальнейшей собственной деятельности, которая превращается в деятельность, направленную на будущее и приобретающую в связи с этим характер профессионально-учебной.

В кратком обзоре мы могли представить только самые существенные факты, касающиеся содержательно-предметных характеристик ведущих типов деятельности, выделенных к настоящему времени. Эти характеристики позволяют разделить все типы на две большие группы.

В первую группу входят деятельности, внутри которых происходит интенсивная ориентация в основных смыслах человеческой деятельности и освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми. Это деятельности в системе *ребенок — общественный взрослый*. Конечно, непосредственно-эмоциональное общение младенца, ролевая игра и интимно-личное общение подростков существенно различаются по своему конкретному содержанию, по глубине проникновения ребенка в сферу задач и мотивов деятельности взрослых, представляя собой своеобразную лестницу последовательного освоения ребенком этой сферы. Вместе с тем они общи по своему основному содержанию. При осуществлении именно этой группы деятельностей у детей развивается преимущественно мотивационно-потребностная сфера.

Вторую группу составляют деятельности, внутри которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами и эталонов, выделяющих в предметах те или иные их стороны. Это деятельности в системе *«ребенок — общественный предмет»*. Конечно, разные виды этой группы существенно отличаются друг от друга. Манипулятивно-предметная деятельность ребенка раннего возраста и учебная деятельность младшего школьника, а тем более учебно-профессиональная деятельность старших подростков внешне мало похожи друг на друга. В самом деле, что общего между овладением предметным действием с ложкой или стаканом и овладением математикой или грамматикой? Но существенно общим в них является то, что все они выступают как элементы человеческой культуры. Они имеют общее происхождение и общее место в жизни общества, представляя собой итог предшествующей истории. На основе усвоения общественно выработанных способов действий с этими предметами происходит все более глубокая ориентировка ребенка в предметном мире и формирование его интеллектуальных сил, его станов-

ление как компонента производительных сил общества.

Необходимо подчеркнуть, что когда мы говорим о ведущей деятельности и ее значении для развития ребенка в тот или иной период, то это вовсе не означает, будто одновременно не осуществляется развитие по другим направлениям. Жизнь ребенка в каждый период многогранна, и деятельности, посредством которых она осуществляется, многообразны. В жизни возникают новые виды деятельности, новые отношения ребенка к действительности. Их возникновение и превращение в ведущие не отменяет прежде существовавших, а лишь меняет их место в общей системе отношений ребенка к действительности, которые становятся все более богатыми.

Если расположить выделенные нами виды деятельности детей по группам в той последовательности, в которой они становятся ведущими, то получится следующий ряд:

непосредственно-эмоциональное — первая группа,
общение

предметно-манипулятивная — вторая « ,

деятельность

ролевая игра — первая « ,

учебная деятельность — вторая « ,

интимно-личное общение — первая « ,

учебно-профессиональная — вторая « .
деятельность

Таким образом, в детском развитии имеют место, с одной стороны, периоды, в которые происходит преимущественное освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми и на этой основе — развитие мотивационно-потребностной сферы, с другой стороны, периоды, в которые происходит преимущественное освоение общественно выработанных способов действий с предметами и на этой основе — формирование интеллектуально-познавательных сил детей, их операционно-технических возможностей.

Рассмотрение последовательной смены одних периодов другими позволяет сформулировать гипотезу о периодичности процессов психического развития, заключающейся в закономерно повторяющейся смене одних периодов другими.

В советской и зарубежной детской психологии накоплен значительный материал, дающий основание для выделения двух резких переходов в психическом развитии детей. Прежде всего, переход от раннего детства к дошкольному возрасту, известный в литературе как кризис трех лет, а также переход от младшего школьного возраста к подростковому, — «кризис полового созревания». При сопоставлении симптоматики двух названных переходов между ними обнаруживается большое сходство. В обоих переходах появляется тенденция к самостоятельности и ряд негативных проявлений, связанных с отношениями со взрослыми. При введении указанных

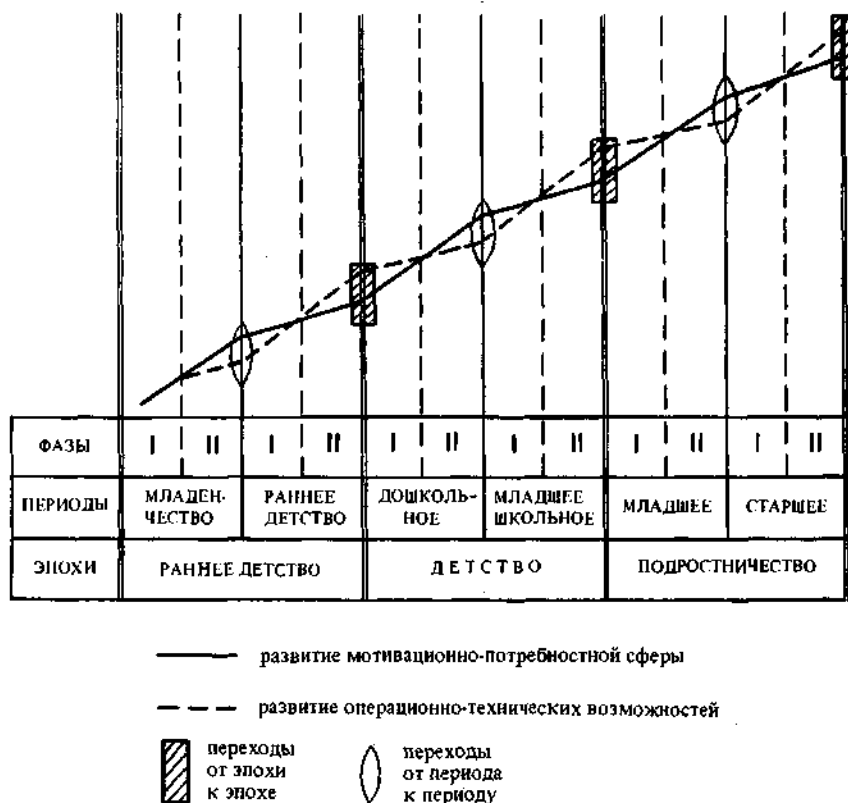


Рис. 1

переломных точек в схему периодов детского развития мы получим ту общую схему периодизации детства на эпохи, периоды и фазы, которая представлена на рис. 1.

Как показывает эта схема, каждая эпоха состоит из закономерно связанных между собой двух периодов. Она открывается периодом, в котором идет преимущественное усвоение задач, мотивов и норм человеческой деятельности и развитие мотивационно-потребностной сферы. Здесь подготавливается переход ко второму периоду, в котором происходит преимущественное усвоение способов действий с предметами и формирование операционно-технических возможностей.

Все три эпохи (раннего детства, детства, подросткового возраста) построены по одному и тому же принципу и состоят из закономерно связанных двух периодов. Переход от одной эпохи к следующей происходит при возникновении несоответствия между

операционно-техническими возможностями ребенка и задачами и мотивами деятельности, на основе которых они формировались. Переходы от одного периода к другому и от одной фазы к другой внутри периода изучены в психологии очень слабо.

В чем теоретическое и практическое значение гипотезы о периодичности процессов психического развития и построенной на ее основе схемы периодизации? Во-первых, ее основное теоретическое значение мы видим в том, что она позволяет преодолеть существующий в детской психологии разрыв между развитием мотивационно-потребностной и интеллектуально-познавательной сторон личности, показать противоречивое единство этих сторон развития личности. Во-вторых, эта гипотеза дает возможность рассмотреть процесс психического развития не как линейный, а как идущий по восходящей спирали. В-третьих, она открывает путь к изучению связей, существующих между отдельными периодами, к установлению функционального значения всякого предшествующего периода для наступления последующего. В-четвертых, наша гипотеза направлена на такое расчленение психического развития на эпохи и стадии, которое соответствует внутренним законам этого развития, а не каким-либо внешним по отношению к нему факторам.

Практическое значение гипотезы состоит в том, что она помогает приблизиться к решению вопроса о сензитивности отдельных периодов детского развития к определенному типу воздействий, помогает по-новому подойти к проблеме связи между звеньями существующей системы образовательных учреждений. Согласно требованиям, вытекающим из этой гипотезы, там, где в системе наблюдается разрыв (дошкольные учреждения — школа), должна существовать более органичная связь. Наоборот, там, где ныне существует непрерывность (начальные классы — средние классы), должен быть переход к новой воспитательно-образовательной системе.

Конечно, только дальнейшие исследования покажут, насколько в нашей гипотезе правильно отражена действительность психического развития детей.

Связь обучения и психического развития детей

Успехи современной морфологии и физиологии мозга раскрывают перед нами картину грандиозной сложности строения и функционирования этого органа, органа онтогенетического развития поведения и психики. Все новейшие открытия в этих областях подтверждают и углубляют мысль, высказанную в свое время И. П. Павловым: «Главнейшее, сильнейшее и постоянно остающееся впечатление от изучения высшей нервной деятельности нашим методом — это чрезвычайная пластичность этой деятельности, ее огромные возможности; ничего не остается неподвижным, неподатливым, а все всегда может быть достигнуто, изменяться к лучшему, лишь бы были осуществлены соответствующие условия» (1949, т. III, с. 154).

Созревание мозга (миелогенез и цитодендро-генез) на каждом этапе онтогенетического развития лишь открывает зону возможностей, которая значительно шире фактически реализуемых недостаточно управляемого в современных условиях процесса обучения. Выяснение возможностей обучения и органически с ним связанного психического, в частности умственного, развития детей — важнейшая задача всего комплекса наук, занимающихся изучением человека. Без преувеличения можно сказать, что прогресс человеческой культуры в значительной степени зависит от того, насколько удастся найти средства для сознательного управления процессами психического развития, использования всех возможностей развивающегося человека.

Задача данной работы состоит в том, чтобы представить основные результаты исследований, проводимых в этом направлении психологами, развивающими идеи Л. С. Выготского, который заложил основания теории исторического развития высших психических функций человека. Эта теория нашла продолжение в работах его сотрудников, учеников и последователей — А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, А. В. Запорожца, П. Я. Гальперина и других.

В теоретических и экспериментальных исследованиях, посвященных историческому подходу к изучению психики человека, А. Н. Леонтьев показал общее значение присвоения человеком общественно-исторического опыта не только для формирования высших психических функций, но для всего психического развития человека. Исторический опыт человечества воплощен в произведениях человеческой культуры, в продуктах физического и духовного труда. Отдельный человек, для того чтобы подойти в своем онтогенетическом развитии к уровню, достигнутому человечеством, должен на протяжении детства присвоить общественный опыт, накопленный предшествующими поколениями, зафиксированный в предметах материальной и духовной культуры. Присвоение осуществляется в активной, действенной форме. «Это процесс,— пишет А. Н. Леонтьев,— в результате которого происходит воспроизведение индивидуумом исторически сформировавшихся человеческих способностей и функций... Формирующиеся у человека в ходе этого процесса способности и функции представляют собой психологические новообразования, по отношению к которым наследственные прирожденные механизмы и процессы являются лишь необходимыми внутренними (субъективными) условиями, делающими возможным их возникновение; но они не определяют ни их состава, ни их специфического качества» (1983, т. I, с. 115—116).

Еще одну задачу указанных исследований мы видели в принципиальном изменении их стратегии, в переходе к экспериментально-генетическим исследованиям, к активному формированию психических процессов и способностей. Стратегия «поперечных срезов», господствующая до настоящего времени в исследованиях психического развития, позволяет лишь констатировать достигнутый уровень и внешнюю связь между отдельными этапами развития. Стратегия активного формирования — это создание экспериментальных моделей психического развития, а тем самым выяснение существенных условий управления ими. Указанные предпосылки — общие для исследований, результаты которых здесь излагаются.

Сотрудники А. В. Запорожца (НИИ дошкольного воспитания АПН СССР и НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР) провели многочисленные и разнообразные исследования процессов развития восприятия у детей раннего и дошкольного возраста.

Не имея возможности даже кратко остановиться на всех этих исследованиях, опишем лишь два из них.

Л. А. Венгер и И. Д. Венев (1968) изучали развитие восприятия цвета у детей-дошкольников. Для установления наличного уровня восприятия цвета предлагались задачи: а) выбор объекта по образцу других объектов, различающихся по цветовому тону, светлоте и насыщенности; б) размещение объектов в соответствии с заданным отношением светлот (образцом служили три объекта ахроматического ряда, а ребенок должен был построить такой ряд из объектов хроматического ряда различной светлоты и одинаковой насыщенности; в) выбор объектов по представляемому образцу (образец демонстрировался ребенку, затем убирался и лишь после этого предлагался набор образцов для выбора). В предварительных опытах было установлено, что наиболее успешно выполняется задание, требующее ориентировки на цветной тон; хуже — на светлоту; еще слабее — на насыщенность; особенно низкий результат был получен в задании на отношение объектов по светлоте.

Экспериментальное обучение заключалось в том, что ребенку предлагали закрасить части контурного изображения теми же цветами, что и на образце. Для этого нужно было выбрать соответствующие карандаши из имевшихся в коробке и употребить каждый из них для закрашивания той или иной части изображения. Задание требовало от ребенка соотнесения цвета частей образца с цветом карандашей. Дошкольника обучали производить такое сопоставление во внешней и развернутой форме, используя промежуточное средство (эталон). В качестве последнего использовался листок бумаги, на котором ребенок пробовал карандаш, а затем примеривал листок к соответствующим частям рисунка для установления адекватности их цвета. В дальнейшем промежуточная проба устранялась, и ребенок переходил собственно к зрительному соотнесению цветовых образцов.

С каждым ребенком провели четыре занятия. Уже в ходе самих занятий стало очевидно, что количество правильно закрашенных участков резко возрастает. Для того чтобы выяснить, произошло ли улучшение общей ориентировки в цветах, детям предложили задания, выполнявшиеся в констатирующей части опытов. В табл. 1 приведены сравнительные данные (в %), полученные в опытах с детьми дошкольного возраста до и после обучения.

Сравнение результатов, полученных до и после обучения, показывает, что способы сопоставления объектов, которые были приобретены детьми в ходе обучения, существенно повысили эффективность их ориентировки в цветах. Несмотря на сравнительную кратковременность обучения, эффект его оказался значительным. Дети 3—4 лет при специальном обучении достигают уровня, отмечаемого при стихийном развитии у 6—7-летних детей. Широкий перенос полученных умений на выполнение заданий, существен-

Таблица 1

Возраст, лет	Выбор по цветовому тону и светлоте		Выбор по цветовому тону и насыщенности		Размещение по заданному отношению светлот	
	до	после	до	после	до	после
3;0—4;0	60	100	36	77	15	83
4;0—5;0	58	100	47	81	25	100
5;0—6;0	89	100	76	100	58	100
6;0—7;0	92	100	76	100	76	100

но отличающихся от учебных, является показателем того, что в результате обучения дети приобрели не частные умения, но обобщенный способ осуществления сенсорных действий.

Полученные данные свидетельствуют, что совершенствование восприятия цвета в гораздо большей степени зависит от обладания определенными способами сопоставления, нежели от чисто возрастных факторов, и что развитие восприятия цвета в дошкольном возрасте происходит на основе совершенствования сенсорных действий. Одновременно результаты эксперимента дают основания считать, что возможности ориентировки детей в цветах значительно шире, чем те, которые наблюдаются в условиях стихийного развития.

А. Г. Рузская (1966) изучала восприятие детьми дошкольного возраста геометрических форм. В первой серии опытов вырабатывалось различение геометрической формы двух фигур — треугольника и четырехугольника. Перед ребенком на столе помещались два реактивных ключа. Несколько дальше — игрушечный гараж с автомобильчиком. Над гаражом находился небольшой экран, на который экспонировались геометрические фигуры. При появлении треугольников ребенок должен был нажимать на левый ключ, четырехугольников — на правый. Правильный выбор подкреплялся тем, что из гаража выезжал автомобиль. После того как на одной паре фигур выработалась прочная дифференцировка, приступили к контрольным опытам. На той же самой установке экспонировались различные варианты обеих геометрических фигур (всего два варианта, которые экспонировались по 3—4 раза), и дети должны были различать в них искомые формы. Оказалось, что все испытуемые допускали большое количество ошибок; особенно много их было у младших участников экспериментов. После опыта выяснялось, как дети осознают свои действия, могут ли дать словесный отчет о появляющихся фигурах, их различии и сходстве. А. Г. Рузская установила, что перцептивные образы, формирующиеся в таких условиях обучения, недостаточно константны и обобщены и не обеспечивают решения более сложных задач.

В последующих экспериментах у детей формировали способы ознакомления с геометрическими формами. Испытуемым давали вырезанные из картона фигуры, которыми они могли манипулировать; многие дошкольники обнаружили довольно элементарные способы ознакомления с фигурами. В связи с этим в дальнейшем было предпринято специальное обучение детей способам ознакомления с объектом. Экспериментатор учила ребенка обводить пальцем стороны фигуры, следить за движениями руки глазами, сопровождать эти движения счетом. Обучение проводилось до того момента, когда ребенок мог безошибочно и самостоятельно выполнить некоторую систему движений и правильно посчитать прослеживаемые рукой и глазами стороны фигуры. После таких подготовительных упражне-

Таблица 2

Возраст, лет	До обучения	После обучения
3;0—4;0	10	60
4;0—5;0	0	70
5;0—6;0	9	80
6;0—7;0	40	100

ний переходили к опытам исходной серии; вырабатывали дифференцировку на одной паре фигур, а затем предъявляли контрольные формы. В табл. 2 представлены сравнительные результаты правильных решений до и после обучения (в %).

У детей всех дошкольных возрастов наблюдается резкое повышение количества правильных решений по сравнению с первой серией опытов. Большинство испытуемых не только правильно осуществляли двигательную реакцию, но и верно называли геометрические фигуры.

В обоих исследованиях обнаружилось, что овладение детьми эталонами цвета и геометрической формой и их использование для распознавания различных объектов проходят несколько этапов. Первоначально эталоны даются во внешнем материальном виде и действия по их использованию должны носить характер внешнего примеривания. Затем необходимость во внешних сенсорных мерках и внешних манипуляциях с ними отпадает, ребенок начинает оперировать уже сложившимися у него внутренними, представляемыми эталонами.

Анализ результатов исследований, подобных описанным, позволяет утверждать, что развитие восприятия происходит не спонтанно, а под влиянием обучения, в процессе которого ребенок овладевает специальным сенсорным опытом. Взрослые знакомят ребенка с выработанными человечеством системами музыкальных звуков, речевых форм, геометрических форм, спектров цветов и учат обозначать их с помощью языка. Ребенок усваивает систему обще-

ственно выработанных сенсорных эталонов и использует ее в своей перцептивной деятельности при анализе действительности.

Процесс сенсорного обучения может происходить и стихийно, но тогда он малопродуктивен. Если же удастся его организовать в соответствии с закономерностями формирования предметных действий, то обнаруживаются новые возможности, превосходящие те, которые реализуются стихийным воспитанием.

Другую группу исследований провели П. Я. Гальперин и его сотрудники (факультет психологии МГУ). Их работы посвящены формированию умственных действий и понятий, т. е. одной из центральных проблем формирования психических процессов — интериоризации. Эту проблему поставил еще Л. С. Выготский. Однако в его исследованиях лишь продемонстрирован факт превращения внешне опосредованных форм поведения во внутренние опосредованные формы.

В дальнейших разнообразных исследованиях по формированию умственных действий и понятий (грамматических, геометрических, арифметических и т. п.) были раскрыты основные и необходимые этапы интериоризации. Схематически этот процесс может быть представлен как переход от внешней материальной формы действия к его громкоречевой форме и, наконец, к форме внутренней речи или умственной форме. Такие преобразования происходят со всяким новым действием. Однако не всякие действия, даже преобразованные во внутренние, разумны и сознательны, достаточно обобщены и переносимы в различные условия своего осуществления. Как показал экспериментальный и теоретический анализ, в основе всякого действия лежит определенная ориентировочная основа. Это те реальные признаки и свойства вещей, которые учитываются в непосредственном действии, на которые осознанно или не осознанно фактически ориентируется субъект, производящий действие с предметом. Естественно, что уровень реального действия находится в прямой зависимости от содержания его ориентировочной основы, образа предмета и условий, в которых происходит его преобразование.

Формирование полноценных действий по преобразованию действительности в значительной степени определяется формированием достаточно полной и необходимой ориентировочной основы, выделением и обобщением тех параметров и свойств вещи, ориентируясь на которые только и можно произвести их преобразования.

Рассмотрим кратко, как происходит такое выделение отдельных параметров вещей и к какому результату в отношении умственного развития оно приводит. Л. Ф. Обухова (1972) изучала процесс формирования представления об инвариантности у детей дошкольного возраста. В известной мере это исследование (как и ряд других) было «спровоцировано» работами Ж. Пиаже и его сотрудников. Ими был установлен феномен отсутствия у детей «принципа сохранения количества» (объема, массы и т. п.). Типичная задача, при которой этот феномен выступает достаточно отчетливо,

заключается в следующем: в два одинаковых прозрачных сосуда наливают одинаковое количество слегка подкрашенной воды и ребенка спрашивают: «Где больше воды — здесь или здесь?» Ребенок уверенно отвечает: «Воды одинаково». Тогда у него на глазах воду из одного сосуда переливают в третий, более широкий (или узкий) сосуд и снова спрашивают: «А теперь где больше воды — здесь или здесь (в прежнем или новом сосудах)?» И большинство детей утверждает, что воды стало неодинаково. Подобный опыт можно провести, используя самые различные материалы и способы, но результат остается постоянным. Интересно отметить, что никакое прямое обучение, направленное на изменение представлений детей, не меняло проявлений данного феномена.

П. Я. Гальперин предположил, что в основе указанного феномена лежит неразделенность для ребенка различных параметров внутри одной и той же вещи. Для ребенка на этом уровне развития различные свойства вещи не разделяются и не сопоставляются как параметры: форма вещи не отделяется от ее размера, видимый размер — от действительного объема, объем — от количества вещества, вещество — от веса. Все эти свойства принадлежат вещи одинаково, и каждое изменение относится ко всей вещи в целом. Следовательно, для преодоления глобального отношения к вещи необходимо выделить ее параметры. Выделение таких параметров и установление того, какова при этом будет судьба феноменов, открытых Пиаже, и составляли задачу исследования Л. Ф. Обуховой.

Разделение параметров вещей — дело не легкое, и это потребовало особым образом организованного обучения. Для каждого параметра (объема, длины, площади, веса) было необходимо выработать свои особые меры; научить ребенка правильно их откладывать и отмечать каждое откладывание особой меткой (например, фишкой), сопоставлять полученные таким образом множества меток друг с другом; наконец, показать, что одну и ту же вещь можно измерять по разным параметрам. Каждому из этих действий необходимо ребенка научить, ибо только в результате обучения происходит разделение параметров внутри вещей и преодоление их глобальной связности внутри вещи. Мы не будем останавливаться на принципах такого обучения. Для нас важно, что после обучения, после того как дети стали постоянно обращаться к освоенному ими отмериванию и сравнению, они давали правильные ответы в самых трудных задачах Пиаже — у них формировалось представление об инвариантности. Феномены Пиаже преодолевались. Тем самым ребенок поднимался в своем развитии на более высокую ступень. В условиях стихийно складывающегося или неправильно построенного обучения формирование представления об инвариантности происходит значительно позже, за пределами дошкольного детства. Таким образом, и в этой сфере возможности детей оказались значительно шире, чем те, которые констатировались при обычной стратегии исследования.

Еще одно направление исследований, проводившихся под руководством Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова (НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР), было направлено на выяснение возможностей усвоения знаний и умственного развития у младших школьников — от 7 до 10 лет. Отличие этих исследований от ранее описанных заключается в том, что они осуществлялись в специальной школе с целыми классами и проводились систематически на протяжении ряда лет с одними и теми же детьми.

В традиционной дидактике общепризнано, что своеобразие начального обучения, — в отличие от последующего, — прежде всего состоит в его конкретно-описательном, конкретно-эмпирическом содержании. Это представление опирается на многочисленные исследования, в которых мышление детей данного возраста характеризуется как наглядно-образное, т. е. ученикам начальных классов доступно выделение и обобщение только внешних, непосредственно воспринимаемых свойств предметов, а их умственные операции конкретны (по терминологии Ж. Пиаже). Если такая характеристика верна, то тем самым ограничиваются возможности внесения в начальное обучение собственно теоретического содержания.

До последнего времени исследование особенностей интеллекта детей проводилось в большинстве случаев в рамках уже сложившейся системы обучения. В таких условиях можно лишь констатировать наличный уровень умственного развития, но нельзя раскрыть новые возможности интеллекта, а тем самым ответить на вопрос об источниках и закономерностях его формирования. Чтобы исследовать формирование новых возможностей детей, необходимо коренным образом изменить содержание усваиваемого, предложить для усвоения более глубокое содержание. Построение новых, экспериментальных программ с более глубоким содержанием, в которых раскрывались бы основные внутренние отношения изучаемой области действительности, и организация усвоения этого содержания стали методом исследования по выявлению новых возможностей усвоения и связанного с ним умственного развития младших школьников.

Каждая наука имеет дело с внутренними отношениями свойств вещей, скрытыми от непосредственного восприятия. Раскрытие ребенку предмета той или иной науки должно опираться на репрезентацию ему общих и фундаментальных отношений, лежащих в основе всех конкретных явлений, изучаемых данной научной дисциплиной. Сколь ни странным кажется на первый взгляд сказанное, но именно такие отношения наиболее доступны детям. Для их раскрытия ребенок должен выполнить особые действия по изменению вещей — действия, посредством которых изучаемые свойства и их отношения становятся явными и могут быть фиксированы в форме пространственно-графической или знаково-символической модели.

Нахождение детьми действий по изменению вещей и по фиксации раскрываемых при этом свойств и отношений в форме моделей само является особой исследовательской задачей, которую мы ре-

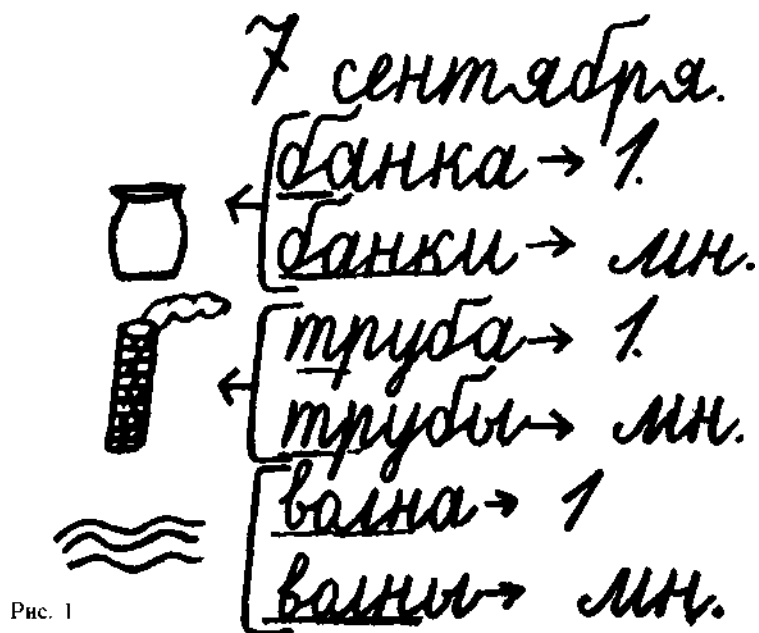


Рис.1

шаем по ходу конструирования экспериментальных программ и их реализации в обучении. Под руководством педагога дети овладевали действиями, во-первых, по изменению вещей и, во-вторых, по фиксации и форме моделей выявляемых свойств и их отношений. Действия выполнялись сначала во внешней форме, а затем постепенно ин-териоризировались, становились умственными. В результате младшие школьники овладевали методом выделения свойств, относящихся к изучаемой сфере действительности, и уже без развернутых действий, как бы непосредственно «видели» в вещах искомые свойства и отношения.

Раскроем это на примере усвоения грамматики родного языка и математики.

С 8 лет (II класс) учащиеся приступают к изучению систематического курса морфологии. Задача первого раздела курса состоит в том, чтобы сформировать у школьников собственно лингвистический подход к слову как основному элементу языка. Содержание этого раздела должно помочь детям раскрыть фундаментальное функциональное отношение между формой слов и их значениями. Учащиеся прежде всего овладевали начальной формой лингвистического анализа, и, таким образом, все конкретные знания о строении языка становились результатом собственной работы детей.

Связь между грамматической структурой и системой передаваемых сообщений дети впервые обнаруживали, начиная сознательно

изменять форму слова и одновременно прослеживая, как это отражается на значении. Изменяя слово, ребенок производил в нем одновременно определенный семантический и формальный «сдвиг». Отдельные значения, входившие в целое слово и ранее скрытые в нем, теперь начинали функционально проявлять себя, вследствие чего и могли быть выделены. Образовав первую пару форм слова, ребенок далее сравнивал их по «буквам» и по значению. Такое последовательное сопоставление элементов ряда приводило к выделению отдельных структурных элементов слова и выяснению их функционального значения. На рис. 1 представлена первая страница ученических тетрадей и видна работа, проводившаяся детьми.

Благодаря действию сравнения ребенок выделял отношение формы слова и его значения. Одновременно с действиями изменения и сравнения дети учились выполнять своеобразное моделирование открываемых ими отношений в форме пространственно-графических схем (рис. 2). Схема состояла из последовательно расположенных квадратиков, каждый из которых обозначал определенную морфему. От каждого квадратика отходили стрелки с указанием на то, носителем каких сообщений является или может стать данная морфема. Такая схема, показывающая внутренние отношения между морфологической структурой слова и сообщениями,— материальная форма абстракции от конкретного вещественного значения слова.

Выполнение детьми действий по изменению и сравнению слов, по составлению схем-моделей, а затем постепенное включение в анализ все новых и новых категорий языка, установление сходства и различия между ними по характеру передаваемых значений и особенностям морфологической структуры приводили к тому, что учащиеся овладевали способами лингвистического анализа. В конце концов они как бы непосредственно и без предварительных внешних действий выделяли в каждом слове внутренние отношения между его формой и системой передаваемых сообщений. Классификация слов по отдель-

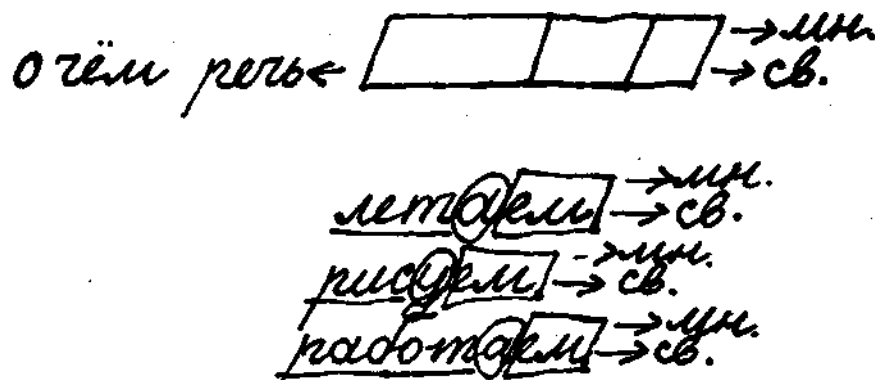


Рис.2

ным категориям языка, распознавание форм одного слова и родственных слов, связь между различными их категориями, полисемия морфем в словах различных категорий — все это выступало в виде частных проявлений основной и всеобщей характеристики слова как коммуникативной единицы языка на основе ориентировки ребенка в фундаментальных отношениях между формой слова и системой передаваемых им сообщений.

По ходу работы детям для самостоятельного решения предлагались всевозможные лингвистические задачи, выполнение которых служило одним из показателей формирования у младшеклассников правильных понятий о слове и овладения ими основными способами анализа лингвистического материала. Используемые задачи весьма разнообразны — от классификации слов по категориям языка до относительно сложного определения грамматического строя чужого языка.

Приведем пример выполнения детьми одной сложной задачи. Школьникам 8 лет предъявляли слова искусственного языка, по строению совершенно не похожего на их родной (с параллельным переводом на родной язык). Словам придали значения имен существительных, глаголов и прилагательных. Задача состояла в том, чтобы сначала составить «грамматику» незнакомого языка, а затем образовать от нового, искусственного корня все возможные в этом языке слова. С помощью рис. 3 покажем работу одного ученика по морфологическому анализу слов и выделению в нем отдельных морфем.

Затем дети производили запись грамматических правил словообразования и словоизменения в этом языке и, наконец, запись системы слов, образованных каждым испытуемым на основе исходного слова. Большинство детей успешно справились с задачами (процент правильных решений колебался от 88 до 95).

В процессе обучения мы наблюдали большой интерес детей к языку, к его теории и законам. Уроки грамматики, которые обычно скучны и не вызывают у учащихся этого возраста особого энтузиазма, стали любимыми занятиями.

Задача экспериментального обучения математике заключалась прежде всего в том, чтобы выяснить, могут ли дети 7 лет усвоить основные фундаментальные отношения величин, лежащие в основе школьного курса математики. В традиционной программе по арифметике обычно начинают с числа, связывая с цифрой-числом определенное количество единичных предметов. В этих условиях общие отношения величин затемняются конкретными отношениями между числами. Число при этом выступает не как отношение, а как абсолютное выражение количества единичных предметов. В дальнейшем преподавании при переходе к дробям и пропорциональным величинам такое представление о числе приходится перестраивать, что вызывает серьезные трудности.

Экспериментальная программа математики начиналась с выяс-

НГО-звук
 НГОУИ-звуки
 АРНГО-звук
 ИСНГО-звук
 ВИШНГО-звучит
 КИРНГО-звучат
 ИТНГЭ-звуки
 ИМЕНГО-звучал бы
 ИМНГО-звучал
 УШЯНГТУ-будет звучать
 ФЕЛЬНГО-звучи

Рис. 3

нения основных отношений между величинами. Это была математика «без чисел». С первых дней пребывания в школе дети прежде всего овладевали действиями, благодаря которым можно обнаруживать такие параметры в вещах, которые имеют характер величин (длину, объем, вес). Они знакомились с приемами сравнения однородных величин и со способами записи его результатов.

Известно, что сравнение величин позволяет обнаружить либо их равенство, либо неравенство (больше, меньше). Вначале дети изображали результаты сравнения рисунками в своих тетрадах (рис. 4). Затем они учились изображать результаты сравнения в форме определенного соотношения линий, нарисованных в тетради. Так, если надо было привести результаты сравнения предметов по весу, когда один из них был легче другого, то дети рисовали две линии — слева короткую, справа более длинную и ставили между

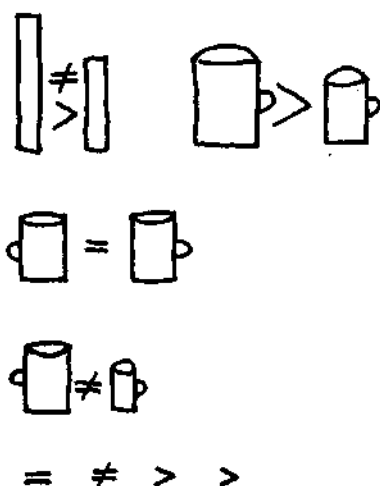


Рис. 4

$$A=B$$

$$A<B$$

$$B>A$$

Рис. 5

ними знак больше или меньше. От такой формы записи отношений учащиеся постепенно переходили к их записи формулами, в которых результаты сравнения фиксировались с помощью букв и знаков равенства и неравенства (рис. 5). Совершившийся переход имеет принципиальное значение, так как отношения стали выделяться как особый предмет рассмотрения.

На этой основе становилось возможным переходить к выяснению возникающих отношений между величинами при изменении самих величин (их увеличения или уменьшения), проследивать превращение равенств в неравенства и обратно (рис. 6) и постепенно приступать к решению простейших задач на отношения между величинами (рис. 7).'

В результате дети еще до введения чисел познакомились с основными свойствами отношений величин (обратимость, транзитивность, монотонность). Экспериментальное обучение показало, что детям 7 лет еще до знакомства с числовыми характеристиками объектов вполне доступны буквенная символика и буквенные формулы как средства описания отношений величин и их свойств. Введение буквенной символики позволяет выделить отношения между величинами как особый объект рассмотрения и вместе с тем создает предпосылки для более раннего формирования способности к теоретическому рассуждению. Это служит толчком к развитию интеллектуальных потенций ребенка и вместе с тем предпосылкой для усвоения последующих разделов экспериментальной программы.

Мы не имеем возможности полностью описать ход обучения

$$\begin{array}{ll}
 A = M & B = Б \\
 A + e > M & B - e < Б \\
 A + e = M + e & B - e = Б - e
 \end{array}$$

Рис. 6

и усвоения всей экспериментальной программы на протяжении четырех лет. Остановимся только на некоторых узловых вопросах.

Понятие о числе осваивалось на основе знакомства с отношениями величин, выступало как способ выражения отношения двух величин, из которых одна принята за мерку. Измеряя одну и ту же величину разными мерками, дети устанавливали, что число есть отношение. Один мальчик очень хорошо выразил это, сказав: «Бывает так, что число два равно числу десять, а бывает и так, что число два больше числа десять». Сказанным он хотел выразить, что число само по себе еще ничего не говорит о величине и что все зависит от того, отношение какой меры к величине оно выражает. Для выяснения того, насколько освоено понятие о числе как отношении, учащимся были предложены задачи, в которых они должны были проявить свою ориентировку в отношениях чисел и величин. Успешно справившись с заданиями, наши первоклас-

$$\begin{array}{l}
 A + X = M \\
 A < M \\
 X = M - A \\
 A + (M - A) = M \\
 \\
 X + 0 = V \\
 X < V \\
 X = V - 0 \\
 (V - 0) + 0 = V
 \end{array}$$

Рис. 7

$$\begin{aligned}
 & \text{I } C_1 = a \text{ мр.} \\
 & \quad OK_1 = на \beta > \text{мр. } C_1 \\
 & H_1 = C_1 \cup OK_1 \\
 & \text{II } C_2 = на \neq \text{мр. } > C_1 \\
 & \quad OK_2 = на \text{ мр. } > C_2 \\
 & \quad H_2 = C_2 \cup OK_2 \\
 & \quad \text{Вместе - } x \text{ мр.} \\
 & x = I + II \\
 & x = (C_1 + OK_1 + H_1) + (C_2 + OK_2 + H_2) \\
 & x = \left\{ \frac{a}{C_1} + \frac{(a+\beta)}{OK_1} + \frac{[a+(a+\beta)]}{H_1} \right\} + \frac{(a+f)}{C_2} + \\
 & \quad + \frac{[(a+f) + m]}{OK_2} + \frac{\{ (a+f) + [(a+f) + m] \}}{H_2} \text{ (мр.)} = \\
 & \quad = 8a + 2\beta + 4f + 2m
 \end{aligned}$$

Рис. 8

сники обнаружили способность к построению довольно сложной системы умозаключений, к выполнению таких операций, которые, как можно полагать, относятся к формальному уровню (по терминологии Ж. Пиаже).

После того как дети освоили представление о числе как отношении, вводилось изображение чисел на числовом луче. Ученики производили на нем операции с числами, обнаруживая готовность к овладению отрицательными величинами.

Естественно, что такая подготовка создавала возможность для совершенно иного введения способов решения задач. Уже в I классе дети решали задачи посредством составления буквенных формул. Во II классе они составляли буквенные формулы по ходу решения довольно сложных задач (рис. 8). Подобное решение принципиально отличается от обычного тем, что в нем ясно выражена ориентация на отношения величин, представленные в условии задачи.

В современной методике преподавания математики дебатруется вопрос о возможности введения решения задач при помощи составления уравнений. Опыт нашего экспериментального обучения дает на этот вопрос однозначный ответ. Дети 8—10 лет вполне способны по-

нять и использовать механизм уравнений при решении задач как с конкретно-числовыми, так и буквенными данными.

Представленные материалы по экспериментальному обучению младших школьников свидетельствуют, что интеллектуальные возможности детей, формируемые в экспериментальном обучении, значительно шире, нежели в условиях обычного обучения. Для развития интеллектуальных возможностей необходимо находить новое содержание, значительно более близкое к современным научно-теоретическим представлениям, и, главное, те способы действий с предметами, которые помогают самим детям открывать скрытые от непосредственного восприятия свойства и отношения, фиксировать их в адекватных пространственно-графических или знаковых моделях.

Представленные в этом сообщении материалы показывают, что во всех детских возрастах и в отношении многих психических процессов (от элементарных сенсорных процессов и до сложных интеллектуальных действий) дети обладают значительно большими возможностями усвоения и связанного с ним психического развития, чем принято думать.

Размышления о перестройке советской системы образования

Нашему обществу предстоит качественный сдвиг в производительных силах, переход к интенсивному развитию, соединение на деле преимуществ социализма с достижениями научно-технической революции. Это требует от всех участников общественного производства более высокого уровня образованности и общей культуры и, следовательно, ставит перед всей системой образования и воспитания новые сложные проблемы. Можно наметить несколько взаимосвязанных сторон в единой стратегии предстоящей перестройки нашей воспитательно-образовательной системы. Рассмотрим некоторые из них.

Создание единой воспитательной системы, охватывающей все периоды детства

Существующая в нашей стране воспитательно-образовательная система является единой и всеобщей только для детей, подростков и юношей в возрасте от 7 (в ближайшее время от 6) до 17 лет. Младшие возрасты охвачены общественным воспитанием в значительно меньшей степени. Создание единой общественной воспитательно-образовательной системы, охватывающей всех детей от самого раннего возраста до завершения детства, таит в себе громадные потенциальные возможности для их всестороннего, в том числе нравствен-

ного, интеллектуального, эстетического и физического развития. Это будет единая система в смысле не только охвата всех детей, но и преемственности возрастных периодов развития при соблюдении принципа максимального использования своеобразия каждого отдельного периода и четкого перехода ребенка от одной ступени развития к другой, выраженного в видимом изменении его социальной позиции, характере связей с обществом (со взрослыми).

Создание такой системы — дело относительно далекого будущего, но эту перспективу надо иметь в виду уже сейчас, так как потребность в ней уже возникает, главным образом в сельской местности, в связи с происходящим в ней социально-культурным строительством.

Некоторые вопросы развития воспитательной системы для раннего и дошкольного возраста

Предстоящая перестройка воспитательно-образовательной системы едва ли будет глубоко затрагивать воспитание в раннем детстве. Но мы все же коснемся его в связи с назревшей необходимостью уже сейчас начать подготовку материалов для решения в будущем и этих вопросов.

Нет никаких сомнений в том, что для всего психического развития ранний возраст таит громадные потенциальные возможности, используемые в настоящее время совершенно недостаточно. Уже в 1920-х гг. усилиями известного советского ученого Н. М. Ще-лованова и его сотрудников было показано, что воспитание должно начинаться с возможно более раннего возраста, а его дефицит приводит к крайне нежелательным последствиям как в психическом, так и в физическом развитии детей.

Чрезвычайная чувствительность самых маленьких детей к воспитательным воздействиям, идущим от взрослых, возникла исторически, в ходе антропогенеза, который сопровождался возникновением качественно новой, по сравнению даже с высшими человекообразными обезьянами, формы развития в онтогенезе. Суть этого исторического процесса заключалась в отмирании врожденных, наследственно фиксированных, инстинктивных форм поведения и лежащих в их основе мозговых функциональных систем. В результате такого отмирания новорожденный младенец оказался совершенно беспомощным существом и мог выжить только в условиях самой тесной, непосредственно эффективной, эмоциональной связи с ухаживающим за ним взрослым. Связи, которая не дана в виде врожденного механизма, как то имеет место у некоторых видов

животных, а должна быть заново построена и строится взрослыми.

В ходе построения таких все более усложняющихся связей взрослого и ребенка происходит возникновение и дальнейшее развитие психики и ее функций — все психическое развитие» Тем самым с самого рождения ребенок — существо общественное по своей природе, а его психическое развитие — общественное по своему происхождению.

В процессе отмирания функциональных мозговых систем, лежащих в основе наследственно фиксированных, инстинктивных форм поведения, происходило освобождение высших отделов нервной системы от этих жестких схем, тем самым соответствующие отделы нервной системы становились более пластичными. Таким образом, беспомощность младенца и пластичность нервной системы представляют собой две стороны одного и того же процесса исторического становления детства у человека. Беспомощность и пластичность есть та природная основа, которая обеспечивает громадные воспитательные возможности ранних периодов психического развития.

Накопленные в советской психологии трудами ряда ученых (Н. М. Аксарина, Н. М. Щелованов, А. М. Фонарев, С. Л. Новоселова, М. И. Лисина и др.) данные о психическом развитии детей до 3 лет хотя и не дают его исчерпывающей картины, но вполне достаточны для разработки оптимальной системы воспитания детей этого возрастного периода.

В относительно далекой перспективе стоит задача охвата всех детей раннего возраста (от 1 года до 3 лет) системой общественного воспитания. Одна семья, даже при самом высоком культурном уровне и педагогической подготовленности родителей; не обеспечит ребенку того, что способна дать хорошо продуманная и организованная система общественного воспитания в небольшом коллективе детей, где может быть реализована разнообразная система отношений между взрослыми и детьми, с одной стороны, и внутри группы детей — с другой.

Уже в настоящее время ощущается необходимость в более широком развертывании общественного воспитания детей раннего возраста. Особенно велика такая потребность в сельской местности. Коренной недостаток существующих учреждений для детей раннего возраста — дефицит общения взрослых с детьми. Он неизбежен при одном воспитателе в большой группе (20—30) детей. Уменьшение количества детей в группе потребовало бы громадных дополнительных средств. Однако есть большие внутренние ресурсы. Укажем только на один из них: привлечение для работы в таких учреждениях девушек старших классов в форме их участия в производительном труде взрослых. Ведь общественное воспитание, так же как и работа на производстве, является ответственным, общественно необходимым трудом. Это имело бы большое воспитательное значение и для школьников, будущих матерей. Под руковод-

ством основной воспитательницы школьницы могут довольно быстро освоить навыки воспитательной работы с дошкольниками. (Таков один из доводов в пользу организации комбинатов «ясли — детский сад» в едином комплексе со школой.) Школа могла бы выступать шефом таких комбинатов, а их обслуживание стало бы содержанием общественно полезного труда школьников.

Воспитание детей в возрасте от 3 до 7 лет непосредственно примыкает к началу школьного обучения. Этот возраст открывается переходным периодом, который характеризуется впервые выявляющейся тенденцией к самостоятельности, к отделению ребенка от взрослых. Начало данного периода можно считать и началом формирования личности ребенка. Именно поэтому весь дошкольный период является особенно ответственным. В течение его происходит интенсивная ориентировка ребенка в социальных отношениях между людьми, в трудовых функциях людей, общественных мотивах и задачах деятельности. К концу названного периода у детей возникает тенденция к осуществлению серьезной, общественно значимой и оцениваемой деятельности. Именно это имеет определяющее значение для готовности ребенка к школьному обучению; социальная зрелость, а не технические умения (чтение, счет) создает такую готовность.

Дошкольное детство — период возникновения и расцвета игры, особенно (в возрасте от 5 до 7 лет) ролевой игры. Именно в ролевой игре, благодаря условности действий и знаковому характеру вовлекаемых в них предметов, основным содержанием деятельности ребенка становится своеобразное моделирование социальных отношений между людьми, ориентировка в них и в общественных смыслах труда взрослых. В игре ребенок узнает, что значит быть взрослым и что он еще не взрослый. Благодаря особой игровой технике возникают опосредованные знаками произвольные формы поведения. Влияние игры очень многосторонне. Переоценить ее развивающее значение невозможно.

К концу дошкольного возраста на основе ролевой игры развиваются разнообразные игры с правилами; их освоение имеет важное значение для подготовки к школьному обучению, которое все пронизано разнообразными правилами. В игре ребенок становится личностью. (Заметим, что именно советскими учеными-психологами создана общественно-историческая теория детской игры.)

С сожалением приходится констатировать, что в практике дошкольного воспитания игра не занимает подобающего ей по значению места. В детских садах дети играют мало. Конечно, жизнь ребенка в детском саду далеко не исчерпывается игрой. В этом возрастном периоде происходит интенсивное развитие продуктивных видов деятельности — рисования, лепки, конструирования и т. п., в которых ребенок идет от замысла к его материальному воплощению. На основе их происходит усвоение общественно выработанных эталонов (хроматических цветов, звуковысотных отношений, фо-

немных противопоставлений, геометрических форм и т.п.) и развиваются общественное восприятие и широкая ориентировка во внешней предметной действительности.

В ходе знакомства со всем окружающим, даже в условиях стихийно складывающегося воспитания в семье, в этом возрасте возникает первый абрис мировоззрения — дифференциация природных и общественных явлений, живой и мертвой природы, растительного и животного мира; появляются первые общие представления, создающие основу для последующего формирования в школе научных понятий.

Наконец, в дошкольном возрасте идет интенсивное усвоение этических норм. Оно происходит на основе реальных отношений, складывающихся в коллективе детей в ходе организации совместной жизни под руководством взрослых.

Недостаточно в педагогической практике оценивается значение для нравственного развития эстетического воспитания, в особенности детской и народной сказки, литературы в самых различных жанрах. Восприятие художественных произведений в данном возрасте характеризуется непосредственным эмоциональным сопереживанием и содействием, и именно на этом фундаменте развиваются и углубляются этические нормы и оценки (хорошо — плохо, добрый — злой, дружба — вражда, смелый — трусливый и т. п.). Разумеется, большой путь стремительно совершает и интеллектуальное и речевое развитие. И уместно специально подчеркнуть, что развитие всех названных сторон в их единстве до определенного уровня при ведущем значении мотивационно-волевой и социальной сфер и составляет содержание психологической готовности к школьному обучению.

У многих школьных педагогов наблюдается однобокий подход к дошкольному периоду развития. Все успехи дошкольного воспитания рассматриваются исключительно через призму подготовки детей к школе, да еще в очень узком диапазоне (умения читать, писать, считать) . Вообще подход к отдельному периоду развития в детстве нельзя рассматривать узкопрагматически, как подготовку к переходу на следующий этап развития. Все обстоит как раз наоборот. Сам переход на следующий, более высокий этап развития подготавливается и определяется тем, насколько полно прожит предшествующий период, насколько созрели те внутренние противоречия, которые могут разрешиться путем такого перехода. Если же он будет совершен до того, как эти противоречия созрели, — искусственно форсирован, не принимая в расчет объективных факторов, то существенно пострадает формирование личности ребенка, причем ущерб может быть невосполнимым.

Всякий переход от одного этапа развития к другому есть прежде всего переход к новой, качественно более высокой и глубокой связи ребенка и общества, частью которого он является и без связи с которым не может жить.

Специалистам по начальному школьному обучению необходимо значительно усилить внимание к особенностям дошкольного возраста. Тут своя специфика, без знания и учета которой можно наделать немало ошибок.

К вопросу о стратегии перестройки школьного образования

Если объективно проанализировать современное школьное образование, то обнаруживаются те представления о ходе развития детей и о механизме усвоения учащимися знаний, которые благодаря недостаточной осознанности стали фактической основой организации обучения.

Ребенок в 7 лет поступает в I класс школы: он надевает форму, которая на протяжении десяти лет остается почти одной и той же; садится за парту или за стол, которые изменяются за время обучения только своими размерами. Организация его пребывания в школе подчинена в принципе одинаково построенному классно-урочному расписанию, с раз и навсегда установленной длительностью уроков и перемен; успехи ученика оцениваются по одной и той же пятибалльной системе, проверяются неизменными по форме контрольными работами и домашними заданиями; система его отношений с педагогами остается относительно стабильной — его всегда называют по имени или по фамилии, как в I классе, делают такие же замечания, а в случае каких-либо проступков вызывают родителей. Наконец, и это главное, неизменным остается его место и связь с обществом — место ученика, которым он должен довольствоваться в течение десяти лет.

Все это свидетельствует о том, что в основе организации нашего образования лежит представление о чисто количественных изменениях, происходящих при переходе из класса в класс и особенно от одной ступени к другой; ребенок немного больше знает и становится чуть-чуть умнее, а процесс развития представляет собой непрерывную прямую линию количественных накоплений этих «чуть-чуть», без скачков, без качественных преобразований. Эту непрерывную линию произвольно делят на отрезки любой длины, совершенно не считаясь с объективными закономерностями процесса психического развития, установленными в детской психологии.

Приведенное положение можно проиллюстрировать рядом фактов. Некоторое время тому назад при переходе ко всеобщему полному среднему образованию вся школьная система состояла из трех ступеней, или звеньев, по схеме: младшая ступень — 4 года, средняя — 4 года, старшая — 2 года (4+4+2). Затем под давлением требований высшей школы содержание обучения усложнилось и увеличилось в объеме; потребовалось удлинение среднего звена, и это было сделано за счет сокращения младшей ступени и создания для нее новых

программ, более насыщенных теоретическими знаниями. Система образования в конце 1960-х гг. строилась по схеме 3+5+2. Вскоре оказалось, что усвоение нового содержания обучения приводит к чрезмерной перегрузке учащихся во всех звеньях. Началась работа по устранению перегрузки программ в средних и старших классах, а в связи с тем что результаты обучения в младших классах не удовлетворяют требованиям, которые предъявляет среднее звено, встал вопрос об удлинении времени обучения в начальном звене. В результате сложилось такое положение, при котором начальное звено оказалось под прессом верхних этажей.

Выход стали искать в том, чтобы возвратиться к четырехлетней начальной ступени, но уже за счет сокращения дошкольного возраста, с началом школьного обучения не в 7, а в 6 лет. Авторы проектов исходят все из того же чисто количественного представления о развитии детей, считая, что шестилетки лишь незначительно отличаются от детей 7 лет, что ребенок сможет стать школьником в 6 лет, а младший школьник в 10, вместо 11 —12 лет стать подростком. Таким образом, вопрос о начале школьного обучения уже предрешен¹.

На наш взгляд, в основе возрастной организации современной школы лежит ложное представление о психическом развитии как о чисто количественном процессе нарастания знаний, интеллектуальных умений, практических навыков. При таком понимании, противоречащем современной психологии, реорганизация образовательной системы возможна посредством или увеличения сроков обучения, или сокращения объема программного материала, или путем соединения того и другого; доведенные до своего логического конца, эти пути становятся тупиковыми. Перечисленные тактические решения сводились к разнообразным эмпирическим попыткам именно на этих путях.

В действительности сегодня необходимо не просто совершенствование содержания, форм, методов и средств школьного обучения, а коренное изменение самой школьной технологии. (Однако при всех указанных попытках очень незначительно изменялась именно технология обучения.) Мы хотели бы подчеркнуть: именно технологии, а не техники, подразумевая под первой в широком смысле слова внутреннюю организацию программного учебного материала, подлежащего усвоению, и принципы и способы построения процесса усвоения этого материала, в то время как вторая не что иное, как совокупность средств, орудий данной сферы деятельности.

В системе образования ежегодно выпускаются сотни новых учебных пособий, приборов для учебных кабинетов, таблиц, усовершенствованных учебников, но все это в рамках традиционной, десятилетиями устанавливаемой технологии передачи учащимся и усвоения ими

¹ Вопрос о возможности и целесообразности более раннего начала школьного обучения требует особого рассмотрения. При обсуждении этого вопроса многие крупные специалисты в области детской психологии резко выступили против подобных проектов.

готовых знаний. Были отдельные находки научных работников и творчески работающих учителей или педагогических коллективов, но они не нашли широкого распространения, ибо содержали лишь частные дополнения или усовершенствования сложившейся технологии, не внося в нее принципиальных изменений. Когда же кем-либо создавались и предлагались практике принципиально новые технологии, то они, как правило, наталкивались на воинствующий консерватизм и, не будучи поддержаны, очень скоро увядали в обстановке традиционных форм «производства».

Итак, требуется значительно повысить производительность работы учащихся, а тем самым и учителя. Достижения педагогической науки, опыт педагогов-новаторов открывают громадные резервы для совершенствования образования и вместе с тем создают новые резервы времени, на нехватку которых так жалуются в школах. Усиление воспитательного воздействия школьной системы на развитие личности ребенка, повышение роли трудового обучения, соединение обучения с производительным трудом — все это требует дополнительных затрат времени, а его может дать только новая педагогическая технология. Ныне для всех очевидно обострившееся противоречие между неизбежно усложняющимся содержанием обучения, школьными задачами и временем, отпущенным на получение среднего образования. Устранить это противоречие можно только на основе кардинального совершенствования процесса усвоения знаний учащимися. Никакими механическими прибавками сроков обучения, никакими формальными пристройками снизу или сверху данную проблему не решить.

Парадоксально, но факт, что в период, когда во всех областях производства технология стала революционизирующей силой, здесь, в сфере образования, она оказывается самым консервативным элементом. И этот консерватизм укрепляется и усиливается стандартизацией технологии обучения, выражающейся в отсутствии возможности выбора учителем учебного пособия или метода обучения, в жесткой регламентации количества времени и порядка прохождения отдельных разделов программы, в монопольном праве на составление новых учебников и учебных пособий и т. д. и т. п. Все это сковывает творческую инициативу учителей-практиков.

Если объективно проанализировать современную технологию обучения в узком смысле слова, т. е. принципы и способы построения обучения, то окажется, что процесс усвоения знаний состоит из таких звеньев: 1) учитель сообщает и разъясняет сведения о какой-либо области действительности, а ученик воспринимает и старается в меру своего развития понять и запомнить их (при этом предполагается, что необходимые способности у ученика уже есть) ; 2) учитель предлагает ряд типовых задач, иногда показывает образец решения, а ученик воспроизводит данный образец или пытается самостоятельно применить знания в решении относительно простой задачи.

Один из советских дидактов — И. Я. Лернер удачно назвал такую

технологии информационно-рецептивным и репродуктивным методами. Но он полагает, что «оба метода — информационно-рецептивный и репродуктивный — для обеспечения усвоения готовых знаний и умений молодым поколением были и остаются самыми экономными и целесообразными» (1981, с. 99). Таким образом эмпирически сложившаяся система освящается и объявляется исторически неизменной.

Эти методы действительно сложились очень давно, еще во времена Я. А. Коменского. И. Я. Лернер не ставит вопрос о возможности их изменения, он лишь констатирует, что они являются общепринятыми и в современной школе. Все имевшие место попытки повысить эффективность процесса проходили в рамках этих методов. Они шли, во-первых, в направлении совершенствования приемов подачи информации и ее восприятия (рецепции) — разнообразных видов наглядности, мнемосхем, лабораторных опытов, введения различных технических средств и, во-вторых, в направлении рационализации подбора задач, используемых для применения полученной учащимися информации.

Мы не можем здесь вдаваться в подробную методологическую критику этих принципов. Укажем лишь, что они исходят из давно преодоленного в советской психологии сенсуалистического ассоцианизма.

С сожалением приходится констатировать, что в современных программах определяется главным образом объем материала, подлежащего усвоению, т. е. сумма знаний, которые школьник должен уметь репродуцировать и прилагать к решению относительно узкого круга типовых задач в конце своего обучения в каждом из классов и по окончании школы. Указывается в программах и общая, внешняя последовательность прохождения учебного материала, но не раскрываются внутренние связи между усваиваемыми понятиями. Последнее особенно ярко проявляется тогда, когда в программы для старших классов включаются достижения современной науки (например, новые сведения о строении материи или сегодняшние данные о молекулярной биологии и т. п.), а содержание и последовательность их усвоения в средних и младших классах остаются, в принципе, без всяких изменений. Это приводит к тому, что у школьников не формируются система научных понятий, основы научного мышления, а возникает совокупность не связанных друг с другом понятий разного уровня, представляющих собой своеобразную мозаику, а не целостную систему.

Аналогичная картина вырисовывается при взгляде на то, как происходило устранение перегрузки учащихся в последние годы. Перегрузка преодолевалась количественным изменением объема знаний. (Мне пришлось присутствовать на докладах, в которых указывалось, какой процент понятий был изъят из программ по разным учебным предметам.) И совершенно игнорировался тот простой и давно установленный в психологии факт, что даже запоминание осмыслен-

ных предложений происходит значительно легче и эффективнее, чем запоминание ряда отдельных, взятых вне всякой смысловой связи слов из тех же предложений. (Сказанное особенно относится к младшим школьникам и подросткам, которые еще не могут самостоятельно определять смысловые, внутренние связи между отдельными понятиями, и эти связи необходимо устанавливать учителю совместно с школьниками.) Уменьшение объема программного содержания, конечно, должно иметь место, но это не единственный и не самый эффективный путь устранения перегрузок и углубления качества усвоения.

Таким образом, мы вынуждены заключить, что чисто количественно понимается не только развитие ребенка (сколько лет учить, с какого возраста и т. д.), но и технология обучения. Она построена, с одной стороны, как информационный (количественно измеряемый) процесс, а с другой — как процесс рецептивно-репродуктивный по своему психологическому механизму, т. е. ориентирующийся на восприятие и память, а не на формирование научных обобщений (понятий) и их систему.

Советская школа — первая в мире, в которой осуществляется единое для всех детей всеобщее обязательное среднее образование, политехническое обучение и трудовое воспитание. Она успешно решала задачи, встававшие перед ней в различные периоды социалистического строительства. Общеизвестны ее заслуги. Она стремительно прошла период экстенсивного развития. Но наступила новая пора, предъявившая новые требования, — время интенсивного развития и для школы. А это значит, что нужно вскрыть те внутренние противоречия, что возникли и накопились в нашей воспитательно-образовательной системе, — вскрыть, чтобы наметить пути их разрешения. Представляется, что без такого анализа невозможно движение вперед.

Существует ли реальная альтернатива той технологии, взятой в широком смысле слова, которая сложилась в нашей образовательно-воспитательной системе? На этот вопрос можно ответить утвердительно. Да, наука располагает теоретическими основами новой технологии. Мало того, имеется опыт ее экспериментальной реализации и практической проверки. И здесь мы в первую очередь обязаны трудам Л. С. Выготского, посвященным природе высших (исторически высших) и специфических для человека психических процессов. К числу таких процессов он относил и формирование научных понятий. Им была выдвинута гипотеза, что развивающий эффект обучения определяется усвоением связанной системы понятий, отражающих сущность (т. е. основной закон) явлений природной и социальной действительности и что такое усвоение, или, вернее, рождение, формирование в голове ученика научного понятия, есть процесс, проходящий через ряд стадий и осуществляющийся в сотрудничестве со взрослым (учителем), который выступает носителем формируемых понятий и их системы.

А. Н. Леонтьев, исследуя формирование обобщений, показал,

что этот процесс теснейшим образом обусловлен, определен реальными практическими действиями ребенка с предметом. В итоге был сделан вывод, что в основе формирования отдельных понятий лежит постижение таких свойств действительности, которые не даны в непосредственном восприятии и могут быть вскрыты только особыми действиями, практическими, реальными изменениями познаваемого предмета и обобщены. Данная точка зрения противостояла традиционному представлению об информационно-рецептивном характере усвоения знаний: не от готовой информации о непосредственно воспринимаемых признаках или свойствах предмета к использованию этих знаний при решении практических задач, а, наоборот, от решения практических задач по изменению предмета к выделению его скрытых свойств и их обобщению, к обобщенному знанию (понятию) о предмете.

На этой теоретической базе при Научно-исследовательском институте общей и педагогической психологии АПН СССР в 1959/60 учебном году был организован эксперимент в школе № 91 Москвы. Он оказался очень продуктивным и постепенно расширялся и проверялся в новых условиях (школа села Медное Калининской области). В начале 1960-х гг. после тщательного знакомства с результатами проведенной работы школа была передана в ведение этого института в качестве экспериментальной.

В дальнейшем работа в школе № 91 углублялась и расширялась под руководством В. В. Давыдова. Именно им был выдвинут ряд важных принципов конструирования новых программ и всей технологии усвоения школьниками системы теоретических знаний на основе формирования учебной деятельности. В. В. Давыдов разработал оригинальную концепцию по различению формально-эмпирического и содержательно-теоретического мышления, теоретического (или содержательного) обобщения и таких составляющих этого мышления, как рефлексия, анализ, планирование. Вместе с тем им показана внутренняя связь формирования у школьников развернутой учебной деятельности с развитием у них основ теоретического мышления (1972).

На основе выдвинутых теоретических предпосылок экспериментальные школы (наряду с московской) были организованы в г. Туле (№ 11) и Харькове (№ 4 и 17), в которых под общим руководством В. В. Давыдова ведут экспериментальные исследования и опытную проверку новых программ и методов преподаватели педагогических институтов данных городов. К разработке теории учебной деятельности подключились психологи и педагоги ГДР, НРБ и ряда других стран.

Опыт создания принципиально новых программ, формирования учебной деятельности у школьников широко публикуется и обсуждается на съездах, специальных конференциях и симпозиумах и вызывает большой интерес как в нашей стране, так и далеко за ее пределами — в социалистических и капиталистических странах. Эффектив-

ность новой технологии тщательно проверяется со стороны не только усвоения знаний, но и влияния на психическое развитие школьников, на их интеллектуальное, мотивационно-эмоциональное развитие. Тщательно и многократно проверялся этот опыт (в г. Туле эксперимент, включающий все начальные классы, был проведен 7 раз). Экспериментом охватываются не только основные предметы преподавания — русский язык и математика, но и трудовое обучение и дисциплины эстетического цикла (рисование); не только преподавание в начальных, но и в средних классах школы (русский язык — синтаксис и стилистика, литература, физика). Публикации по результатам эксперимента насчитывают уже сотни статей и значительное число монографий и сборников¹.

В 10-й пятилетке (1976—1980) по заказу Министерства просвещения СССР были разработаны программы по родному языку, математике, труду и изобразительному искусству для всех начальных классов; созданы макеты соответствующих учебников; по этим учебным предметам были также разработаны конспекты всех уроков; созданы рабочие тетради для учащихся. Все материалы были прорецензированы учителями и методистами, в основном одобрены и приняты на специальном совместном заседании бюро Отделения дидактики и частных методик и бюро Отделения психологии и возрастной физиологии АПН СССР (1981). Выполненный заказ приняло Министерство просвещения СССР, он хранится сейчас в Президиуме АПН СССР. Он активно используется и внедряется в ряде школ страны, например в школе № 40 г. Уфы, в школе № 45 Волгограда и др. Широкое внедрение в практику разработанных материалов сдерживается прежде всего отсутствием возможности их размножения и соответствующей подготовкой учителей.

Психолого-педагогическая эффективность использования в школе материалов, разработанных указанным научно-исследовательским коллективом, выражается по следующим линиям:

1) в формировании у детей основных компонентов учебной дея-

¹ Мы считаем целесообразным назвать все монографии и сборники, опубликованные по результатам указанных исследований: Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников, 1962; Возрастные возможности усвоения знаний, 1966; Я. А. Пономарев, 1967; Психологические возможности младших школьников в усвоении математики, 1969; В. В. Давыдов, 1972; Д. Б. Эльконин, 1974, 1976; А. К. Маркова, 1974, 1975, 1983; А. В. Захарова, 1976; Л. М. Фридман, 1977; Психологические проблемы учебной деятельности школьника, 1977; Психология обучения и воспитания. Вопросы формирующего эксперимента. Обзорная информация, 1978, вып. V; В. В. Давыдов, А. У. Варданян, 1981; Философско-психологические проблемы развития образования, 1981; А. Н. Шими́на, 1981; Формирование учебной деятельности школьников, 1982; Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности, 1983; Т. М. Савельева, 1983; А. З. Зак, 1984.

тельности — «умения учиться», в значительном повышении их самостоятельности, самоконтроля и самооценки уже к четвертому году обучения, т. е. к концу младшего школьного возраста;

в значительном влиянии на общее умственное развитие, прежде всего на интеллектуальное; по интеллектуальному уровню, развитию связной речи, логичности рассуждений и другим параметрам школьники экспериментальных классов значительно опережают своих сверстников. Их широкая ориентация в предмете и более высокие интеллектуальные возможности создают предпосылки к большей глубине усвоения в последующих классах;

в значительном воспитательном эффекте у школьников экспериментальных классов — интенсивно развиваются познавательные интересы и активность, элементы творческого и инициативного отношения при выполнении общественных поручений, у них ярко проявляются черты коллективной деятельности.

Анализ противоречий, имеющих место в существующем школьном образовании, и результаты экспериментальных исследований по созданию новой технологии обучения дают основания для определения основных стратегических направлений перестройки школьной воспитательно-образовательной системы, той ее стороны, которая относится к общему образованию.

Переход на новую технологию усвоения знаний. Создание программ с четким выделением исходных понятий и системы связанных с ними узловых понятий, определение основных способов действий, необходимых для усвоения, и знаково-моделирующих средств опосредования этих действий и фиксации их результатов.

Определение этапов формирования полноценной учебной деятельности у школьников с постепенным переходом ее от проводимой во всех своих звеньях под непосредственным руководством учителя, через передачу отдельных звеньев (контроль, оценка, определение необходимых упражнений, постановка учебных задач) для самостоятельного выполнения при контроле со стороны учителя (переход от внешнего контроля к самостоятельной проверке, от оценки учителем к самооценке) и, наконец, к вполне самостоятельной деятельности.

Создание четких, основанных на современных данных о периодизации детства, ступеней образования. При полном единстве и преемственности содержания переход с одной ступени на другую должен быть четко внешне обозначен (некоторыми изменениями в форме одежды, особым значком, переходом от ранца к портфелю и т. п.) и состоять в изменении всей организации учебной работы, системы контроля за усвоением, системы отношений с педагогами.

Например, при переходе школьников в средние классы — сдача зачетных работ по отдельным темам программы, устный опрос с предварительным предупреждением, увеличение лабораторных занятий, усиление самостоятельности в классной работе, использование различного вида справочников, подчеркнуто уважительное отношение к личности учащегося, установление менее официальных отношений с

учениками; при переходе в старшие классы — приближение учебной работы к типу вузовской — введение лекционно-семинарской работы с лабораторными практикумами, сдача зачетов по разделам курса, конспектирование лекций и учебных пособий и т. п.

Организация самоуправления также должна быть построена так, чтобы в ней отчетливо выражалось повышение ответственности и степени участия в организации всей школьной жизни на различных этапах развития.

Осуществление этой новой стратегии школьного образования не только повысит эффективность обучения и создаст у школьников резервы времени для участия в производительном труде и различных видах внешкольной деятельности, но и, что не менее важно, создаст необходимые условия для внедрения в технологию обучения электронно-вычислительной техники в ее самых разнообразных формах. Внедрение различного рода обучающих машин при современной технологии обучения очень затруднено и может приводить к отрицательным результатам, углубляя недостатки информационно-рецептивной и репродуктивной технологии.

При новой технологии, связанной с формированием у школьников самостоятельной учебной деятельности, различные типы обучающих машин (микрокомпьютеры, репетиторы, экзаменаторы и т. п.) могут хорошо в нее вписаться и усилить ее эффективность.

Таковы основные линии возможной перестройки школьного образования.

Почему же мы написали «возможной»? Ведь для ее реализации возникли как общественные потребности, так и определенные научные предпосылки (снова упомянем хотя бы результаты «тайн» формирования учебной деятельности школьников). Дело в том, что на путях такой перестройки могут возникнуть существенные препятствия. Укажем одно из них (и, может быть, оно будет главным).

Опыт показывает, что всякая попытка создания новой технологии обучения встречает сопротивление сторонников традиционно сложившейся системы.

Самое интересное — мотивировки, на основании которых идет борьба с разработкой новых технологий. Не имея возможности оспорить принципиальные научные положения, лежащие в основе экспериментально подтверждаемой новой технологии, критики отвергают ее под предлогом невозможности немедленно внедрить в широкую школьную практику. Но чтобы подняться до уровня возможности поставить новую технологию «на поток», передать в руки любому учителю, необходимо хотя бы апробировать ее. Но даже сама разработка новой технологии объявляется не оправдывающей затрат.

Обращает на себя внимание терминология, в которой сейчас оформлена структура образования: «начальная школа», «неполная средняя школа», «средняя общеобразовательная и профессиональная школа». Для меня она звучит отголоском тех реформ, через которые исторически проходило становление единой системы всеобщего обя-

зательного среднего образования в нашей стране. Начальная школа существовала до тех пор, пока не было реализовано всеобщее и обязательное неполное среднее образование, а неполная средняя школа — до тех пор, пока не было реализовано всеобщее среднее образование. Терминологию легко изменить, обозначив указанные ступени образования: начальные, средние и старшие классы школы.

Вчитываясь и вдумываясь в формулировки задач, стоящих перед каждой из этих «школ», начинаешь понимать, что за терминологией стоит и определенное содержание. Так, суть деятельности начальной школы в документах реформы 1984 г. сформулирована следующим образом: «В начальной школе (I—IV классы) продолжительность учебы увеличивается на один год, что позволит обеспечить более основательное обучение детей чтению, письму и счету, элементарным трудовым навыкам, одновременно уменьшить нагрузку учащихся и облегчить последующее усвоение основ наук» (О реформе общеобразовательной и профессиональной школы, 1984, с. 42). Это значит, что усвоение основ наук здесь вроде даже и не начинается, а только подготавливается, причем очень своеобразным способом — путем формирования практических навыков чтения, письма, счета без всякого отношения их к познанию соответствующих областей действительности. Усвоение научных понятий как будто оказалось за пределами содержания начальной школы. Как же в таком случае оно сможет облегчить последующее усвоение основ наук?

Мне вспоминается, что в конце 1960-х — начале 1970-х гг. было введено трехлетнее начальное обучение. Уже тогда со стороны некоторых ученых раздавались предостережения. Так, Л. В. Занков и пишущий эти строки заявляли, что переход к трехлетнему начальному обучению не подготовлен, что необходимо критически отнестись к его внешним показателям, что для подлинного успеха необходима коренная перестройка технологии самого начального обучения. Но эти голоса остались голосами вопиющих в пустыне. И вот через 15 лет мы возвращаемся к исходной точке, и ставится вопрос о возврате к четырехлетнему начальному обучению с той лишь поправкой, что один год пристраивается снизу за счет дошкольного возраста. Примечательно, что такое предложение исходит именно от тех методистов, которые в свое время ратовали за переход к трехлетнему начальному обучению!

Спорной мне представляется сама постановка вопроса о необходимости особого этапа усвоения сугубо практических навыков чтения, письма, элементарного счета. Ведь практические навыки тем прочнее, обобщеннее, чем глубже и шире ориентировка формирующейся личности в той области действительности, к которой относятся задачи, решаемые посредством этих навыков. Игнорирование элементарных педагогических принципов, утилитарный подход к задачам школы, формализация обучения, превращение его в бесконечные упражнения, осуществляемые по образцу, данному в учебнике для ученика и в контексте соответствующего урока для учителя, — вот в чем истин-

ная причина того не удовлетворяющего ныне всех состояния начального обучения, которое и ведет к необходимости удлинения срока начального обучения.

Соединение обучения с производительным трудом и вопросы всестороннего развития детей

Проблема соединения обучения с производительным трудом — одна из центральных и самых сложных при построении воспитательно-образовательной системы. В истории советской школы почти с самого начала ее становления было немало попыток решения этой проблемы, в основе которых лежали различные представления о тех воспитательно-образовательных задачах, которые должны решаться таким соединением.

Мы не будем рассматривать все попытки и представления, укажем лишь на одну тенденцию, которая ограничивала возможности решения данной проблемы. Эта тенденция выражалась да и по сей день просматривается в том, что соединение обучения с производительным трудом понимается как его соединение с содержанием обучения. Обсуждаются в основном такие виды производительного труда, в которых бы применялись, закреплялись, мотивировались знания, полученные школьниками в процессе обучения, или какой-либо вид производительного труда, который требует определенных знаний (они и должны войти в содержание обучения).

Такой путь соединения обучения с производительным трудом или производительного труда с обучением можно условно назвать комплексным. Возможны два основных типа комплексирования: при одном исходят из того или иного процесса труда (станочной операции), к чему подбирают соответствующие знания из физики, химии, материаловедения и т. п., которые и составляют какую-то часть содержания обучения; при другом — опираются на какую-либо конкретную дисциплину (ботанику), к которой подбирают соответствующие виды производительного труда (искусственное опыление растений в теплицах или борьба с вредителями в полях и огородах).

При подобных подходах к проблеме в центре ее ставится технология того или иного производственного процесса — орудие труда и производимые при его посредстве изменения в материале; принципы функционирования и особенности управления орудием труда в соотношении со свойствами материала или особенности строения цветка, формы опыления и самоопыления и т. п. Однако при этом вся система социальных отношений ребенка или подростка и общества (ребенка и взрослого) остается на втором плане; более того, она лишь дублирует

существующие в школе отношения учитель — ученик. Воспитательный эффект такого решения проблемы для развития личности — случайный и побочный продукт.

В чем же состоит смысл соединения обучения с производительным трудом? Какое значение такое соединение может иметь для развития ребенка, подростка, юноши прежде всего как общественного существа, живущего в обществе и являющегося его частью?

Приведем два положения К. Маркса, имеющие отношение к рассматриваемому вопросу. «Из фабричной системы, как можно проследить в деталях у Роберта Оуэна, вырос зародыш воспитания эпохи будущего, когда для всех детей свыше известного возраста производительный труд будет соединяться с обучением и гимнастикой не только как одно из средств для увеличения общественного производства, но и как единственное средство для производства всесторонне развитых людей» (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 23, с. 494—495).

Здесь ясно высказана мысль о соединении производительного труда с обучением как единственном методе создания всесторонне развитых людей.

Однако в этом положении еще ничего не говорится о том, каково должно быть это соединение. Но несколькими страницами дальше К. Маркс писал следующее: «Очевидно, что составление комбинированного рабочего персонала из лиц обоего пола и различного возраста, будучи в своей стихийной, грубой, капиталистической форме, когда рабочий существует для процесса производства, а не процесс производства для рабочего, зачумленным источником гибели и рабства, при соответствующих условиях должно превратиться, наоборот, в источник гуманного развития» (там же, т. 23, с. 501).

Таким образом, соединение обучения с производительным трудом, по мысли К. Маркса, есть включение детей в непосредственно совместно со взрослыми совершаемый производительный труд. Здесь важно именно непосредственное соучастие, сопричастность труда детей труду взрослых. Ребенок при этом выступает как часть совокупной производительной силы, порождаемой совместно детьми и взрослыми. При этом существенно не столько, **что** делает ребенок, сколько, что **он делает это совместно** со взрослыми. Здесь и рождается осознание ребенком своей органической связи с обществом.

Принципиальное отличие такого включения детей в производительный труд от описанных нами ранее форм заключается в опосредовании отношений ребенка и взрослого. Ибо в данном случае действия ребенка и взрослого взаимоориентированы и составляют единое действие, единый процесс производства предмета или его части и одновременно процесс воспитания.

Присмотритесь к двум, казалось бы, идентичным процессам: ребята высаживают рассаду капусты в грядки на школьном огороде под присмотром учителя и эту же рассаду высаживают дети в паре со взрослыми. Совершенно очевидно, что второй вариант имеет значи-

тельно большее воспитывающее воздействие на детей.

Именно такое включение детей в производительный труд взрослых — генетически исходная форма, только на основе которой и могут строиться другие многообразные формы вовлечения детей в производительный труд взрослых.

Очень важно понять, почему именно непосредственно совместная производительная деятельность детей со взрослыми становится источником детского развития. Дети всегда были и в настоящее время являются частью общества, частью, через которую происходит расширенное воспроизводство общества. Ребенок с момента своего рождения — общественное существо. Он не может существовать вне общества. Общество выступает не простой средой обитания ребенка, к которой он должен приспособиться, а источником его психического развития. Ребенок хочет жить с обществом общей жизнью, иначе его жизнь ущербна, ограничена, а его развитие неизбежно носит односторонний характер.

Психическое развитие ребенка в обществе представляет собой единственный в своем роде тип развития, когда та «идеальная», в смысле высшая, конечная форма, которая должна быть достигнута в ходе развития, уже существует как реальность, а активное взаимодействие с ней и составляет процесс развития. Воспитание в широком смысле слова и есть тот процесс, в котором общество организует это взаимодействие и развитие. Оно осуществляется прежде всего в непосредственно-совместной деятельности ребенка и взрослого как носителя всех общественно выработанных способов действий и образа жизни в социальной действительности — предметной и общественной.

Из истории детства (к сожалению, очень мало исследованной области) известно, что при первобытнообщинном строе включение детей в производительный труд взрослых, во всю их жизнь начиналось очень рано и состояло сначала в посильном непосредственно-совместном труде со взрослыми, постепенно переходя в самостоятельный труд, органически включенный в труд общества. Дети жили совместной с обществом жизнью. В этом и состояло воспитание, еще не выделившееся в самостоятельную область общественной практики.

Мы не будем рассматривать всю историю выделения воспитания в самостоятельную область и связанное с этим изменение места детей в обществе. Укажем лишь, что современное индустриальное общество не соединяет, а разъединяет детей и общество. Об этом ярко писал видный американский психолог Дж. Брунер (1972): 1) техническая революция оторвала рабочего от его дома, расцвет этой революции сделал труд полностью не понятным подрастающему поколению и нередко и самому работающему; 2) школа, оторванная от труда, который сам по себе закрыт для понимания, становится изолированным миром; она превращается в особую среду и приобретает особое содержание, отчужденное от работы, от жизни взрослого; 3) для тех, кто хотел бы посвятить себя накоплению знаний ради знаний, отрыв

школы от жизни не слишком огорчителен; но тем, кто не хочет или не может следовать по подобному пути, школа не может дать никакого направления, кроме знаний, приложимость которых не ясна ни обучающим, ни обучаемым.

Дж. Брунер не замечает, что в обществе, о котором он пишет, сам труд является отчужденным и дело вовсе не в понимании детьми очень усложнившейся технологии, а в системе социальных отношений, порождающей отчуждение человека от его труда в современном капиталистическом обществе.

В нашем обществе ликвидированы многие условия, могущие породить такое отчуждение; производительный труд в системе общественного производства становится основой общественной ценности человека. В воспитательно-образовательной системе большое место принадлежит трудовому воспитанию и политехническому образованию. Однако в тех случаях, когда трудовое воспитание и политехническое образование инкапсулированы в школе, замкнуты на школу и никак не связывают обучающегося с производительным трудом взрослых, с жизнью общества, вполне вероятно возникновение у учащихся школ такого явления, которое будет похоже на отчуждение и от их учебной деятельности, и от их совместной жизни со взрослыми.

Наша школа связана с обществом, как и всякое производство своим конечным продуктом, получающимся в результате обучения и прошедшим своеобразный контроль в форме выпускного экзамена. Детей столь далекая перспектива не устраивает, они ищут и требуют повседневной связи и совместной жизни с обществом. Ребенок, подросток не может замкнуто существовать в пределах школы — десять лет не жить, а только готовиться к будущей жизни. Невозможно на протяжении десяти лет жить только в одной позиции ученика. Пребывание детей в школе считают их жизнью родители и учителя, а для самих учеников — если это и жизнь, то отнюдь не во всей своей полноте.

Подростки, а затем и юноши ищут выходов в жизнь взрослых, а так как эти выходы закрыты, то они находят другие формы, в какой-то мере имитирующие и замещающие для них жизнь взрослых, создавая группы и разнообразные неформальные объединения на самой различной основе. Подобные группы, как правило, выходят из-под контроля и часто становятся той средой, в которой формируются различные виды трудновоспитуемости. Хорошо известен опыт работы с трудновоспитуемыми детьми, подростками и юношами, который свидетельствует, что решающим воспитательным фактором становится их включение в производительный труд. Необходимо подчеркнуть, что если включение в производительный труд служит столь мощным средством перевоспитания, то оно может выступить еще более мощно в качестве профилактики выпадения из общества детей, подростков и юношей. Своевременное включение детей в жизнь взрослых, в их производительный труд становится источником развития детей как части общества и могущественным средством преодоления отрыва детей от их основной, собственно школьной работы.

Обычно в возникновении трудновоспитуемости обвиняют семью и отношения, в ней сложившиеся. Это верно лишь отчасти. Иногда обвиняют школу, не обратившую внимания на возникающие трудности и не предпринявшую соответствующего индивидуального подхода. При этом нередко проходят мимо того простого факта, что трудно-воспитуемость — лишь внешнее проявление внутренних трудностей, испытываемых и переживаемых самими детьми. На основной источник трудностей — инкапсулированность, замкнутость школы, отсутствие повседневной и разносторонней связи школы, школьников с жизнью общества, с жизнью и, прежде всего, с трудом взрослых или с занятиями, хоть в чем-то похожими на жизнь взрослых,— мы уже указывали.

Многие дети под влиянием товарищей, иногда родителей, находят выходы из этой замкнутости во всевозможных внешкольных видах деятельности: в радио-, фото- и кинолюбительстве, моделировании самолетов, яхт, кораблей; кто-то обретает себя в спорте, в технике, в эстетической деятельности. Кому-то удастся устроиться в районный Дом пионеров, в Дом юных техников, в спортсекцию при стадионе, в клуб при заводе. А ведь если подросток увлечен, например, радиотехникой, то он не только учится этому, он реально выполняет конкретную работу, нечто строит, моделирует и т. д. Все эти виды деятельности — взрослые, но в них сотрудничество осуществляется опосредствованно, через справочник, технический журнал и т. п. Если ребенок или подросток выступает в хоре или участвует в драматическом спектакле, то он исполняет функцию, которая обычно присуща взрослым.

Среди детей, охваченных такими видами работы, как правило, почти нет трудновоспитуемых; наоборот, через включение в них часто происходит перевоспитание, правда, в значительной степени стихийно. Школа с ее материальными и кадровыми ресурсами не может удовлетворить потребностей всех детей в этих видах деятельности. Обычно о внешкольной жизни своих учеников школа узнает последней, а ведь это их реальная жизнь. Внешкольные учреждения (Дома пионеров, спортивные клубы, разнообразные кружки для детей при заводских клубах и т. п.) охватывают лишь незначительную часть учащихся школ, и это очень плохо, так как для детского населения, не занятого внешкольными видами деятельности, сфера их жизни является ограниченной.

Один из парадоксов, имеющих место в нашей воспитательно-образовательной системе, мы видим в том, что в дошкольном учреждении ребенок включен в полную, разнообразную и разностороннюю жизнь — он поет и танцует, рисует и лепит, играет и конструирует, трудится (ухаживает за растениями, занимается самообслуживанием), слушает сказки и знакомится с окружающей действительностью, действует и самостоятельно, и в сотрудничестве со взрослыми и со сверстниками, и этим наполнен каждый день его жизни. С поступлением в школу все меняется. Жизнь ребенка становится гораздо более

однообразной. Все заполняют учение в школе и домашние учебные задания. Первые год или два ребенка еще устраивает его новая позиция — позиция ученика, и новая общественно значимая и оцениваемая деятельность, но затем освоенная уже позиция перестает его удовлетворять, и ребенок начинает искать выход за ее пределами — в новых отношениях с обществом.

В ходе всего психического развития детей имеет место важное внутреннее противоречие. С одной стороны, у ребенка идет процесс возрастания самостоятельности, а с другой — усиливается тенденция к общей жизни и совместной деятельности со взрослыми. Ребенок очень рано начинает стремиться к самостоятельности. И взрослые желают того, чтобы ребенок становился все более и более самостоятельным: сам ходил, сам кушал, сам одевался, сам гулял, сам занимался, сам готовил уроки, сам думал и т. п. В результате ребенок, подросток и юноша тяготеют к самостоятельности, эмансипации, независимости, ответственности. Но, с другой стороны, всякий шаг в развитии самостоятельности открывает перед ними новые, еще не освоенные сферы действительности, сферы жизни общества (взрослых). И они желают распространить свою самостоятельность на новые сферы жизни, войти в них. Однако всякое самостоятельное действие по своему происхождению, по своей природе есть бывшее совместное, совокупное со взрослым. Освоение новых сфер жизни не может происходить иначе, чем на основе совместных действий со взрослыми, и это усиливает стремление детей к новым, более широким и более глубоким связям с обществом (со взрослыми).

Существует объективная закономерность, согласно которой всякий шаг в эмансипации от взрослых есть одновременно шаг в сторону все большей и глубокой связи с жизнью общества. И если дети не находят такой связи (они и не могут ее самостоятельно найти и установить), а взрослые не помогают им в этом, не идут навстречу, то внутренние противоречия начинают проявляться во внешнем противопоставлении ребенка взрослым. Основная задача воспитательно-образовательной системы и заключается в том, чтобы, не допуская стихийности в развитии этого противоречия, планомерно помогать и организовывать его разрешение, находя возможности и условия для установления максимально органичной связи ребенка с обществом.

Самым адекватным, оптимальным путем решения этой задачи и становится включение детей с возможно более раннего возраста в различные формы производительного труда взрослых. Такое включение должно проходить ряд ступеней. В настоящее время можно наметить эти ступени лишь предварительно.

Первая ступень — включение детей в совместный труд со взрослыми, в котором их связь выступает перед ребенком в своей непосредственной сопричастности, т. е. когда и ребенок, переживая себя как часть совокупной производительной силы, может сказать: «Мы вместе с ... это сделали». Операции, которые при этом осуществляются ребенком совместно со взрослым, взятые в отдельности, не имеют

смысла. Эта ступень генетически первична, здесь у ребенка закладываются основы сознания, выступающего во внешней, материальной форме его отношений со взрослым (обществом). На ее основе только и могут формироваться более высокие формы общественного сознания. Она, эта ступень, должна охватывать детей, начиная со второй половины дошкольного возраста и до 10—11 лет.

Вторая ступень — включение детей в совместный со взрослыми общественно-производительный труд в системе производства, опосредствованное через продукт, производимый не отдельно и вне производственного коллектива, а внутри коллектива взрослых. Теперь ребенок или подросток выступает как часть совокупной производительной силы разновозрастного коллектива через продукт — это его социальное сознание, опосредствованное внешним продуктом. Эта ступень может охватить предподростковый и первую половину подросткового периода.

Третья ступень — самостоятельное или совместное с другими подростками производство частичного продукта без непосредственной связи с производственным коллективом взрослых, при котором эта связь выступает через представление о месте произведенного частичного продукта в совокупном продукте производственного коллектива завода или цеха. Это ступень осознания подростками своих отношений с обществом через внутреннее опосредствование. Место произведенного подростком частичного продукта в совокупном продукте выступает в значении своего места в системе общественного производства, своей связи с обществом. Данная третья ступень может охватывать вторую половину подросткового периода.

Четвертая и последняя ступень — учебно-профессиональный труд в системе производства, в котором связь с обществом опосредствуется профессией, т. е. качественно определенным участием человека в общественном производстве.

Указанные ступени и есть ступени формирования общественного по своему происхождению, по своей природе, по своему содержанию и индивидуального по форме сознания человека. Они должны быть обязательно полноценно пройдены. Особенно важны начальные ступени — они могут иметь решающее значение.

Существующие и возможные попытки соединения обучения с производительным трудом, включения в последний детей, подростков, юношей должны рассматриваться и оцениваться по тому, насколько у них формируется сознание своей органической связи с обществом, причастности обществу.

В настоящее время имеются разнообразные эмпирические попытки решения проблемы соединения обучения и производительного труда. Укажем на четыре наиболее известные: первая — опытно-экспериментальный школьный завод «Чайка», вторая — межшкольные учебно-производственные комбинаты (УПК), третья — сельскохозяйственные ученические производственные бригады, четвертая — профессионально-технические училища (СПТУ).

Ни одна из этих попыток не подвергалась систематическому изучению с точки зрения указанных критериев формирования у подростков и юношей сознания своей органической связи с обществом. Мы не будем анализировать исторические условия, при которых эти формы возникали, и те конкретные тактические задачи, которые ими решались. Все формы, за исключением ученических сельскохозяйственных бригад, никак не связаны с конкретными школами, в которых получают образование учащиеся, и следовательно, не служат связи школы с жизнью и, может быть, даже приводят к еще большему отрыву подростков и юношей от школы.

Этот принципиальный недостаток отмечался в редакционной статье «Главный ваятель личности — труд», опубликованной в журнале «Коммунист», где говорится следующее: «По-видимому, целесообразно было бы объединению «школа — предприятие» иметь свой постоянный контингент учащихся (с I по X класс). Тогда более сильным было бы воздействие производственного фактора на учебный процесс, на все стороны формирования молодых людей, причем участие школьников в материальном производстве начиналось бы гораздо раньше, что, кстати говоря, на «Чайке» уже делается. А между тем в настоящее время, согласно установленному требованию, к трудовому обучению в УПК привлекаются учащиеся только IX—X классов, т. е. запрограммировано заведомое запаздывание формирования важнейших социальных качеств личности... Из всего сказанного логически следует желательность объединения не только учебного и производственного, но и научно-исследовательского и внешкольно-воспитательного процесса под одной крышей» (1983, с. 95).

В статье достаточно объективно оцениваются ограниченность и недостатки того опыта включения детей в производительный труд взрослых, который реализуется на опытно-экспериментальном заводе «Чайка». Если к сказанному добавить, что из 25 тыс. школьников, которые вошли в жизнь через заводскую проходную «Чайки», 21 тыс. получила рабочие разряды, то это значит, что завод постепенно превращался в своеобразное профессионально-техническое училище. Однако общеобразовательная подготовка происходит вне завода и директор предприятия не несет ответственности за ее уровень.

Ни СПТУ, ни тем более УПК прямого и развернутого отношения к решению вопроса о включении детей и подростков в совместный со взрослыми производительный труд не имеют. Вместе с тем именно эту проблему следует решать. Ибо в противном случае сложно, а может быть, и вовсе невозможно прививать школьнику привычку и любовь к полезному труду. Труд может быть физическим или умственным, но обязательно настоящим — производительным и нужным обществу.

Практическое осуществление действительного, а не формального включения детей в совместный со взрослыми производительный труд требует предварительного решения прежде всего организационных и тесно связанных с ними вопросов о содержании и формах такого труда. Мы исходим из положения, что в настоящее время трудно найти

такое промышленное производство, в которое непосредственно можно было бы включить детей, даже подростков и юношей. И технологический процесс достаточно сложен, да и общая культура труда, отношение к труду, его организация (дисциплина, чистота, рабочие места) могут быть не на том уровне, который оказывает воспитательное воздействие на ребят (само присутствие детей в цехе может, конечно, оказать воздействие на взрослых, но на это рассчитывать пока не приходится).

Вместе с тем почти на каждом промышленном предприятии и в каждом сельском хозяйстве можно найти и выделить такие относительно законченные циклы производства, которые могут быть переданы в школьный завод или цех. В настоящее время даже на производствах, относящихся к группе В, есть цехи, занимающиеся выпуском предметов массового сбыта, удовлетворяющих потребности населения и содействующих организации безотходного производства. В этом отношении завод «Чайка» отчасти может быть примером. Однако необходимо предусмотреть несколько условий.

Первое — школьное производство должно быть многопрофильным, т. е. включать разнообразные отрасли (металлообработку, радиотехнику, деревообработку, обработку тканей, картона, бумаги и т. п.)¹. Каждое такое производство может изготовлять законченный продукт или часть конечного продукта. В цехе должно быть обеспечено достаточно широкое разнообразие операций — элементарные станочные, индивидуальные ручные с различными инструментами (молоток, пила, гаечный ключ, паяльник, отвертки, напильники и т. п.), разметочные, изготовление чертежей и схем, сборочные и контрольно-измерительные.

Второе и очень существенное условие — в таком школьном производстве должна быть обеспечена доступность различных операций детям, подросткам, юношам, т. е. созданы условия для участия в производительном труде детей с возможно более раннего возраста, для организации разновозрастного коллектива (от взрослых и до младших школьников). Идеальным видится такое положение, при котором переход от одних операций к другим, все более и более сложным, самостоятельным и ответственным служил бы для школьников показателем их взросления. (Это нельзя осуществить в одновозрастных коллективах, например, в СПТУ.)

Третье — в таком школьном производстве конечный продукт должен быть законченным предметом потребления, удовлетворяющим определенным требованиям, в том числе (обязательно) и эстетическим. Всякая вещь, вышедшая из стен школьного производства, должна быть красивой.

¹ Следует продумать вопрос о возможности создания в городских школах специальных цехов сельскохозяйственного производства (оранжереи, парники, небольшие огороды и сады), а при сельских школах — цехов промышленного производства.

Очень ответственным, а может, быть, и решающим станет организация коллектива взрослых, в производительный труд которого и будут включаться школьники. Условно такой костяк предприятия можно назвать постоянным составом. В данном вопросе многое еще предстоит разработать. Пока нам кажется оптимальной такая организация, при которой «постоянный» состав каждого цеха представлял бы собой молодежную комсомольскую производственно-педагогическую бригаду, где каждый ее член, являясь хорошим специалистом, был бы одновременно носителем высокой культуры труда в самом широком смысле этого слова.

Особенно важно подчеркнуть, что взрослые рабочие ни в коем случае не должны превращаться в мастеров производственного обучения. Они должны прежде всего сами производительно трудиться, выполнять план, тщательно следить за качеством изготавливаемого продукта, заботиться о повышении производительного труда, вовлекая школьников в свой труд как участников общего дела, обсуждая с ними производственные вопросы. Главное, чтобы система отношений взрослых рабочих и школьников не дублировала отношений школьников с учителями на учебных занятиях, а была бы им противоположна. Этим достигается богатство и разнообразие реальных отношений. Различия в системе реальных отношений «взрослый рабочий — школьник как соучастник его труда» и «учитель — ученик», вероятно, могут достигаться без особых трудностей. Конечно, в первой системе школьник все время будет учиться тому, что реально делает рабочий, овладевать его делом; во второй системе — школьник учится, однако не искусству преподавать, т. е. тому, что делает учитель, а совсем другому. Эти две системы отношений объективно настолько различны, что школьники легко их будут дифференцировать и входить в них.

Таким образом, оптимальной организационной формой соединения обучения с производительным трудом мы считаем такую форму, при которой производство становится органической частью школы; не школа при промышленном предприятии как его придаток и не производство при школе как ее придаток, а производство как часть школы, как часть жизни школьника — производство в школе. Подобная организация включения школьников в совместный со взрослыми производительный труд не отменяет уроков труда в школьных мастерских; содержание уроков должно координироваться с содержанием производительного труда.

Особо стоит вопрос о СПТУ и их дальнейшем развитии. Нам представляется, что их организация была мерой временной, вызванной некоторыми демографическими и экономическими обстоятельствами. Существует предположение о включении СПТУ в единую воспитательно-образовательную систему в качестве всеобщего, обязательного и, так сказать, высшего ее звена. Такая тенденция представляет в перспективе большую опасность, ибо будет означать прежде всего ликвидацию основного достижения нашей страны — введения всеоб-

шею обязательного полного среднего образования в системе единой, трудовой, политехнической школы. Это станет шагом назад к обязательному неполному среднему образованию и приведет к значительному снижению общеобразовательного уровня, особенно в той его части, которая относится к гуманитарному образованию, что естественно отразится на общей воспитанности и культуре населения, на формировании мировоззрения, снизит уровень культуры умственного труда.

Решение этого вопроса требует особой осторожности и максимальной разумности, т. е. предвидения отдаленных результатов. Необходимо иметь в виду, что внедрение новой техники и технологии в производство (роботов, станков с программным управлением и т. п.) потребует от будущего рабочего более широкой и глубокой образованности и общей культуры.

На наш взгляд, формирование у школьников профессиональной направленности и приобретение ими самой различной квалификации должно происходить на фоне уже подготовленного у них общественного по своему происхождению и содержанию, индивидуального по форме сознания. Именно указанная нами выше форма организации производительного труда детей может вывести школу из той замкнутости, в которой она находится, не только свяжет школу с обществом своим конечным продуктом, но сделает эту связь каждодневной и необходимой. Соединение обучения с производительным трудом — дело крайне сложное, его реализация требует решения многих содержательных и организационных вопросов, тем не менее приступить к нему необходимо уже сейчас.

Место внешкольных форм жизни детей в воспитательно-образовательной системе

У нас в стране довольно широко развернуты внешкольные учреждения разного типа — городские дворцы и районные дома пионеров и школьников, дома юных техников, разнообразные детские и юношеские секции при заводских домах культуры, спортивных обществах и т. п. Тяга к таким внешкольным (клубным) видам деятельности и жизни среди школьников очень большая, и она естественна и понятна. Учащиеся стремятся к новым формам отношений и со своими сверстниками, и со взрослыми, противоположным или во всяком случае отличным от тех, которые есть в школе, — в этих видах деятельности они более самостоятельны и близки к деятельности, характерной для взрослых. Подросток — участник какого-либо вида художественной или технической самодеятельности осуществляет форму жизни, близкую к формам жизни взрослых. Кроме того, футбольная команда, детский хор или драматический кружок — это подлинно коллектив-

ная форма жизни. Это не школьный класс, в котором каждый занят своей индивидуальной по форме деятельностью, в которой нет коллективного продукта.

Мы не говорим уже о том большом значении, которое имеют эстетические и спортивные виды деятельности для формирования личности ребенка. Искусство воспитывает в ребенке индивидуальные формы общественных чувств, дает ему высокую культуру чувств, всей эмоциональной сферы. Занятия спортом и физкультура прививают детям умение владеть своим телом, культуру красоты тела, которая по своей внутренней психологической природе есть, конечно, культура «духа». Эти формы жизни детей составляют важную часть воспитательно-образовательной системы.

К сожалению, внешкольными детскими учреждениями охвачена малая часть учащихся. В некоторой степени это компенсируется работой с детьми, подростками и юношами по месту жительства. Школа к организации деятельности учащихся в подобных сферах их жизни не имеет отношения. Часто случается, что эти сферы становятся центральными для подростка или юноши, и тогда школа отступает для них на второй план. Мотивация школьного обучения извращается и начинает определяться внешними по отношению к усвоению знаний стимулами (пребывание в кружке, спортсекции и т. п. ставится в зависимость от школьных успехов).

Перестройка воспитательно-образовательной системы должна предусмотреть соединение школьной и внешкольной (клубной) жизни детей. Участие в иных формах жизни должно стать обязательным, хотя и не единым для всех детей по содержанию, а учитывающим их индивидуальные интересы, склонности и способности.

Путь к этому лежит через превращение школы в «школу-клуб» для всех детей. Так как в школе, как правило, учатся дети одного микрорайона, то она должна стать центром внешкольной жизни всех детей микрорайона. Это дело новое и трудное. В решении некоторых материальных и кадровых вопросов такой форме может оказать значительную помощь привлечение родителей для руководства внешкольными видами деятельности. (Так, даже в маленькой школе, в которой учатся 300—400 человек, есть несколько сотен родителей. Это в основном люди в возрасте от 30 до 40 лет, в большинстве своем имеющие среднее или высшее образование. Среди них несомненно есть и высококвалифицированные специалисты. Если каждый из них отдаст школе всего 2—4 часа в неделю, то это огромная сила.) Вовлечение родителей в организацию клубной жизни детей имело бы громадное воспитательное значение и для них самих.

Может быть, следует подумать и над возможностью включения желающих родителей в клубные самостоятельные коллективы (школьный хор, эстрадный оркестр, драмкружок, радиостудия и т. п.). Точно так же, как дети включаются в производительный труд взрослых, совместно с ними входят в производственные коллективы, так и взрослые могут входить в клубные коллективы детей. Вопросы организа-

ции клубной жизни мы не касаемся. Ясно, что основными хозяевами клуба должны быть сами дети при помощи взрослых, имеющих специальную подготовку по руководству такими клубами.

Теперь мы можем сделать следующее общее заключение к своим размышлениям. Основная стратегия перестройки воспитательно-образовательной системы состоит в реализации ряда серьезных «мероприятий». Во-первых, нужно обеспечить охват всех детей в возрасте от 3 лет и до конца детства единой воспитательно-образовательной системой, построенной на принципах преемственности при переходе от одной возрастной ступени к другой, с учетом специфических особенностей каждого отдельного периода. Система должна состоять из двух взаимосвязанных ступеней — детский сад — школа.

Во-вторых, центральная ступень — школа должна состоять из трех сопряженных звеньев — школа — производство — клуб. Такая воспитательно-образовательная система будет оказывать свое влияние не только на всестороннее развитие подрастающего поколения, но и на организацию и содержание его жизни после окончания школы, являясь своеобразной моделью тех форм жизнедеятельности и их смены, которые характеризуют высокую культуру труда, самообразования, быта и свободного времени (отдыха).

Предлагаемая перестройка потребует относительно большого времени. Необходимо предусмотреть, чтобы тактические решения, которые будут приниматься в связи с некоторыми текущими потребностями, шли в направлениях, предусмотренных основной стратегией. Реализация перестройки должна быть хорошо подготовлена и проходить постепенно. В целях ее проведения должны быть организованы специальные экспериментально-практические исследовательские центры, в которых может совершаться исследовательская, теоретическая и экспериментальная разработка основных проблем, опытная проверка принимаемых решений и оценка их эффективности. Помимо сказанного экспериментально-практическим центрам следует взять на себя подготовку педагогов и внедрение в широкую практику опыта построения новой воспитательно-образовательной системы.

Раздел II

Психическое развитие в детском возрасте

Развитие движений, действий и общения ребенка со взрослыми на первом году жизни

Вся первая половина первого года жизни ребенка проходит при опережающем формировании сенсорных систем. Принципиальное отличие развития ребенка от детенышей животных заключается в незрелости у ребенка к моменту рождения всей двигательной сферы, становление которой происходит под контролем сенсорных систем, прежде всего зрения. Однако и сами эти сенсорные системы должны достичь известного уровня развития до того, как они включатся в единый сенсомоторный акт. Сосредоточение на предмете, слежение за движущимся предметом в любых направлениях и на разном расстоянии, конвергенция глаз и рассматривание развиваются раньше, чем возникают первые движения в направлении к предмету, и выступают предпосылкой появления этих движений.

Развитие сенсорных аппаратов с самого начала включено во взаимодействие ребенка с ухаживающими за ним взрослыми и происходит в процессе обучения. Взрослый наклоняется над ребенком, приближает и отдаляет свое лицо, отходит и подходит, подносит ребенку ярко окрашенный предмет и тем самым вызывает фиксацию взора ребенка на лице взрослого или игрушке, конвергенцию глаз и слежение.

Развитие сенсорных систем опережает развитие сферы мануальных движений. Движения ребенка еще хаотичны, в то время когда

сенсорные системы становятся уже относительно управляемыми.

Важное значение для последующего развития акта хватания имеют осязательные движения руки. Можно предполагать, что в процессе этих осязательных движений происходит оформление специфической тактильной чувствительности и превращение ладонной поверхности руки ребенка в упорядоченно работающий рецепторный аппарат. По данным Н. Л. Фигурина и М. П. Денисовой (1929), развитие зрительно-двигательных координации (глаз — рука) завершается актом хватания с последующим удерживанием предметов. Свое начало развитие зрительно-двигательных координации, лежащих в основе акта хватания, берет из положительного мимико-соматического комплекса, или «комплекса оживления». При оживлении в результате зрительного сосредоточения на предмете и хаотических движений сначала руки случайно наталкиваются на предмет; на этой основе образуется последующее направление рук к объекту, когда он находится на определенном расстоянии от глаза. Затем появляется определенное положение кисти и пальцев при виде предмета под определенным углом зрения. Таким образом, акт хватания представляет собой движение, возникающее в ответ на диффузное зрительное раздражение, падающее на глаз ребенка с определенного расстояния и под определенным углом зрения, состоящее в своей эффекторной части в направлении рук к объекту и в приведении в определенное положение кисти и пальцев рук.

При формировании акта хватания связь между зрительным восприятием и движением устанавливается мгновенно. Р. Я. Абрамович (1946) наблюдала, что в период с 4 до 7 месяцев, увидев предмет на достигаемом расстоянии, ребенок сразу же протягивает к нему руки и пытается его достать. При этом хватательные движения рук проделывают относительно быструю, иногда даже малозаметную в своей динамике для постороннего, но хорошо улавливаемую опытным наблюдателем эволюцию от недифференцированного захватывания предмета всеми пальцами и прижимания его к ладони до захватывания посредством противопоставления большого пальца остальным.

Можно предполагать, что в основе формирования акта хватания лежит зрительное сосредоточение на объекте. Вопрос об афферентной части акта хватания также еще недостаточно ясен. Едва ли допустимо считать, что воздействие предмета в период формирования хватания отражается в виде его образа, так как связи между сетчаточным образом предмета и его действительной величиной и формой из-за отсутствия непосредственного контакта с предметом еще не установились. Принципиальное значение акта хватания разнообразных предметов на различном расстоянии и с последующим удерживанием их, осязанием и одновременным рассматриванием заключается в том, что в этом процессе формируются связи между сетчаточным образом предмета и его

действительной величиной, формой и удаленностью. Этим закладываются основы пространственного предметного восприятия.

Первоначальное формирование хватания и дальнейшее его совершенствование происходят в совместной деятельности со взрослым. Именно взрослый создает те разнообразные ситуации, при которых совершенствуется психическое управление движениями рук на основе зрительного восприятия предмета и его удаленности. Взрослые, занимаясь с ребенком, часто даже не осознают, что предлагают ребенку в полном смысле слова совместные упражнения в формировании хватания: взрослый вызывает сосредоточение на предмете, подносит его на расстояние, при котором ребенок начинает направлять руки к предмету, отдаляет предмет, вынуждая младенца тянуться к нему; если ребенок направляет руки к предмету, то взрослый прикасается к ним предметом и т. д. Именно таким образом происходит развитие ориентации ребенка в пространстве и самостоятельное управление движениями на основе этой ориентации. Во всех ситуациях центром является взрослый человек.

После образования акта хватания развитие движений переходит в новую фазу. По данным Н. Л. Фигурина и М. П. Денисовой, сущность этой фазы заключается в появлении и интенсивном развитии разнообразных повторных движений. Развитие повторных движений начинается с похлопывания по предмету. По мере возникновения у ребенка новых движений с предметами и повторные движения становятся все более и более разнообразными. Ребенок не только похлопывает по предмету, но и размахивает им, перекладывает из одной руки в другую, повторно толкает висящий над ним предмет, ударяет одним предметом о другой и т. д. Н. Л. Фигурин и М. П. Денисова указывают, что одновременно с повторными появляются и цепные движения, которые представляют собой ряд отдельных дифференцированных движений, следующих строго одно за другим. Авторы особо подчеркивают, что повторные и цепные движения ничем принципиально не отличаются — и в тех и в других случаях имеет место связь движений в последовательном порядке под контролем воспринимающих органов. В цепь включаются все те отдельные движения, которые осваивает ребенок.

Г. Л. Розенгарт-Пупко (1948) указывает, что в этот же период появляется активное рассматривание игрушки, которую ребенок держит в руках. Рассматривание предмета по своей природе — также повторное движение глаза по предмету, аналогичное ощупыванию предмета рукой. Таким образом, и повторные и цепные движения проходят, как правило, при одновременном рассматривании предмета.

Повторные и цепные реакции, сопровождающиеся рассматриванием предмета, с которым производится манипулирование, и являются основными действиями с предметами ребенка этого

возраста. Уровень развития такого манипулирования у детей 1-го года жизни зависит от педагогического ухода за детьми. Р. Я. Абрамович (1946) указывает, что при отсутствии педагогической работы с детьми развитие движений задерживается. Дети проводят целые часы в состоянии бездеятельности, удовлетворяясь сосанием пальцев и монотонным раскачиванием туловища.

Существенно важным представляется вопрос о механизме повторных и цепных реакций. Некоторые авторы склонны видеть механизм повторных и цепных действий маленького ребенка в преднамеренном вызове «представляемого результата». Подобное понимание страдает некоторым субъективизмом. «Представление о результате» может сделаться побудительной силой повторных и цепных движений только при повторном манипулировании предметом, при первичном ознакомлении с предметом никакого представления о результате, естественно, не может быть. Если бы движущей причиной повторных и цепных действий было представление о результате, то ребенок предпочитал бы действия со старыми, уже знакомыми ему предметами. Однако хорошо известно, что дети этого возраста стремятся манипулировать с новыми, еще им не известными предметами. Наконец, совершенно необъяснимы с такой точки зрения факты длительного рассматривания предмета до того, как начинаются манипулятивные действия с ним. Г. Л. Розенгарт-Пупко установила, что дети подолгу рассматривают предмет, поворачивая его разными сторонами, прежде чем начнут им манипулировать. Установлено, что ребенок тем дольше манипулирует с предметом, чем больше возможностей для ориентировочно-исследовательской активности представляет последний.

Все приведенные факты заставляют предполагать, что в вызове и поддержании повторных и цепных действий с предметами большая роль принадлежит ориентировочно-исследовательской деятельности, связанной с новизной предметов и разнообразием присущих им качеств. Несомненно, что при развитии повторных движений у ребенка формируются известные представления о свойствах предмета и о возможном результате действий с ним, но это скорее итог манипулятивных действий с предметом, чем их предпосылка и механизм.

М. П. Денисова и Н. Л. Фигурин (1929) специально исследовали вопрос о влиянии новизны на стимулирование действий ребенка с предметами. Предлагая ребенку одновременно старый предмет, с которым он предварительно манипулировал в течение 15—20 мин, и новый, еще не знакомый младенцу, эти авторы обнаружили, что ребенок преимущественно сосредоточивается на новом и хватает его, в то время как на старый объект почти не смотрит и не тянется к нему. Если ребенку демонстрировался только старый предмет без нового, то и в этом случае ребенок не сосредоточивался на нем и не хватал его. Авторы совершенно правильно указывают, что преимущественный интерес к новому особенно характерен для

младенца и может быть обнаружен уже на 5-м месяце жизни.

Р. Я. Абрамович (1946) исследовала некоторые дополнительные условия появления преимущественного сосредоточивания на новом. Она предъявляла ребенку: 1) простые по форме, но яркие и незнакомые предметы; 2) такие же, но хорошо знакомые ребенку предметы, все время находившиеся в обращении; 3) сложные, недостаточно четкие по форме, яркие и новые предметы; 4) такие же, но знакомые по совместной игре со взрослыми предметы. Автор обнаружила, что: 1) слишком знакомые предметы, несмотря на яркость и четкость форм, вызывают отрицательное отношение к себе со стороны ребенка; 2) сложный по форме предмет, совершенно не знакомый ребенку, не вызывает сосредоточения и не замечается ребенком; 3) незнакомые предметы могут привлекать ребенка только в том случае, если они появляются вместе с близким для ребенка взрослым, который будет манипулировать предметом перед ребенком, сопровождая свои действия речью; 4) полужнакомый предмет больше всего привлекает ребенка, а слишком знакомый не привлекает; совершенно незнакомый и не ясный по форме предмет младенец и вовсе оставляет без внимания.

Побуждающий характер новизны для манипулятивной деятельности ребенка позволяет глубже понять механизм повторных и цепных действий, включающих активное рассматривание предмета или какую-либо другую сенсорную активность (прислушивание к издаваемому звуку).

Рассматривание предмета, связанное с манипулированием, и заключается в том, что ребенок (конечно, помимо всякого преднамеренного желания) ставит предмет во все новые и новые положения и продолжает оставаться сосредоточенным до тех пор, пока не исчерпаны возможности новизны. То же самое имеет место и в повторных движениях, будь это похлопывание по предмету или постукивание погремушкой. Различие здесь заключается лишь в том, что новое в этих случаях не только положение предмета, но и, к примеру, звучание. Каждый раз новое положение предмета и новый, то усиливающийся, то затухающий звук побуждают ребенка к действию и поддерживают относительно продолжительное манипулирование.

Фактические материалы о повторных и цепных действиях ребенка на 1-м году жизни дают возможность характеризовать их следующим образом:

Манипулятивные действия появляются тогда, когда возникнут все необходимые для этого предпосылки: развивающиеся в 1-м полугодии жизни сосредоточение, слежение, ощупывание, прислушивание и т. п., а также регулируемые со стороны зрения координированные движения.

В связи с формированием активных хватательных движений ориентировочно-исследовательская активность ребенка переходит в

новую форму. Ориентировка на новое, развивающаяся на протяжении всего 2-го полугодия жизни, представляет собой уже форму поведения, а не простую реакцию.

3. Новое не только инициирует активность ребенка по отношению к предмету, но и поддерживает ее. Действия ребенка 1-го года жизни побуждаются новизной предметов и поддерживаются воздействием новых качеств предметов, открывающихся в ходе манипулирования ими. Исчерпание возможностей новизны ведет к прекращению действий с предметом.

Возникновение и развитие манипулятивных действий у детей принципиально отличаются от сенсомоторной активности молодых животных прежде всего тем, что в предоставляемых взрослыми ребенку предметах-игрушках уже запрограммированы те сенсорно-двигательные операции, которые должны формироваться, и те элементы новизны, которые их побуждают и поддерживают. Таким образом, взрослые как бы незримо руководят формирующимися манипулятивными действиями детей. Так, погремушка, издающая звук при размахивании, специально рассчитана на формирование именно этих операций; точно такая же игрушка, но незвучащая и раскрашенная в разные цвета, должна вызывать и вызывает ее рассматривание и поворачивание то одной стороной, то другой.

По-видимому, взрослые давно заметили особенности ориентировочно-исследовательской активности ребенка и возможность формирования на этой основе определенных манипулятивных действий с предметами, что они и используют при конструировании игрушек для самых маленьких детей. Такое конструирование приводит к тому, что двигательные проявления детей начинают подчиняться заранее заданным свойствам предмета. К сожалению, последовательность, в которой предметы-игрушки должны даваться детям, еще недостаточно полно разработана.

Следует ли называть первоначальные манипулятивные действия с предметами игрой? Нам представляется это нецелесообразным. Мы называем их элементарными упражнениями в оперировании с вещью, в которых характер операций специально задан конструкцией предмета. При манипулятивном оперировании вещами упражняются существенные для дальнейшего развития процессы, и прежде всего сенсорно-двигательные координации. Из этой первичной манипулятивной активности возникают, дифференцируясь, различные другие виды деятельности.

Это прежде всего предметная деятельность, в которой происходит овладение общественно выработанными действиями с предметами, и «исследование», в котором ребенок ищет новое в предметах. (Мы поставили слово «исследование» в кавычки, для того чтобы подчеркнуть, что это своеобразная, чисто детская деятельность.)

Существенно важно для перехода к формированию предметных действий изменение типа общения ребенка со взрослыми, наступающее на границе 1-го года жизни и раннего детства.

Наиболее подробно развитие общения исследовано М. И. Лисиной (1974 а, б). По ее данным, к концу 1-го года жизни непосредственное эмоциональное общение ребенка со взрослыми сменяется новой качественно-своеобразной формой, развертывающейся в совместной деятельности и опосредствованной манипуляциями с предметами. Непосредственное эмоциональное общение «ребенок — взрослый» сменяется опосредствованным «ребенок — действия с предметом — взрослый».

М. И. Лисина пишет: «Ребенок стремится также и к особым личностным контактам со взрослым, добивается его внимания и одобрения. Дети ищут оценки взрослых их успехов в выполнении игровых и предметных действий и отказываются от ласки незнакомого взрослого, которая никак не связана с их деятельностью. Если же взрослый выражает свое положительное отношение к ребенку по ходу дела, то его оценка вызывает у ребенка интенсивные радостные переживания... Следовательно, будучи вплетенным в практическое взаимодействие со взрослым, личностное общение у ребенка раннего возраста не сливается с этим взаимодействием, а представляет собой новую форму личностного контакта с другим человеком» (1974 б, с. 152).

Эта новая форма общения со взрослыми — важнейшее условие интенсивного развития предметных действий в раннем детстве. В ней уже имплицитно содержится отношение ко взрослому как носителю образцов предметных действий и эмоциональное предвосхищение положительного отношения взрослого к ребенку.

Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве

Исследованию психологических механизмов возникновения предметных действий у детей в истории детской психологии не очень повезло. Несмотря на чрезвычайную теоретическую и практическую значимость этой проблемы, ее изучение только начинается. Поэтому важно с самого начала правильно наметить принципиальные пути, по которым должно идти такое исследование, чем в значительной степени и определены настоящие заметки (см. также: Д. Б. Эльконин, 1977).

Традиция изучения предметных действий восходит к знаменитым исследованиям интеллекта человекообразных обезьян В. Келера. Проведенное затем К. Бюлером исследование использования элементарных орудий у детей самого раннего возраста дало повод для неоправданных аналогий и рассмотрения всего периода как «шимпанзеобразного». Вместе с тем исследование развития предметных действий у детей раннего возраста слилось с исследованием развития интеллекта. Стратегия заключалась в том, что ребенку предлагались разнообразные задачи, требовавшие для использования различных орудий-средств, и на основании того, как дети решали подобные задачи, ученые судили о появлении и развитии интеллекта.

В основе стратегии лежало прямо не формулируемое представление, что развитие интеллекта,

а тем самым и предметно-орудийных действий, происходит при непосредственном столкновении ребенка с окружающим его миром предметов как физических объектов в системе «ребенок—вещь». Особенно четко эта позиция представлена в исследованиях Ж. Пиаже стадий развития сенсомоторного интеллекта. Его теоретическая схема развития интеллекта на этой стадии предполагает взаимодействие процессов ассимиляции и аккомодации. Под процессом ассимиляции подразумевается включение предмета, с которым сталкивается ребенок, в уже имеющиеся у него схемы действий или движений; под процессом аккомодации — изменение последних под влиянием физических свойств новых объектов, включаемых в уже наличествующие схемы действий (см. Ж. Пиаже, 1969).

Даже если принять позицию Ж. Пиаже, то взаимодействием процессов ассимиляции и аккомодации в самом лучшем случае можно объяснить совершенствование операционально-технического способа выполнения действия при переносе его на сходные, но не тождественные предметы или в сходные, но не тождественные тем, в которых действие возникло, условия. Однако взаимодействием процессов ассимиляции и аккомодации невозможно объяснить происхождение новых действий с новыми предметами, которые могут быть совершенно — ни по своей функции, ни по своему операциональному составу — никак между собой не связаны.

Раздумывая над исследованиями Ж. Пиаже, посвященными этим ранним периодам развития, я постепенно прихожу к выводу, что он, конечно, понимает роль взрослого в возникновении действий с предметами, понимает, что взрослый выступает источником образцов если и не всех, то большего числа предметных действий, но ему совершенно безразлично, как появилась первоначальная схема действия — была ли она простым рефлексорным движением, возникла ли путем случайной пробы или была усвоена из совместной деятельности ребенка со взрослым. Важно, что она есть, и Ж. Пиаже интересуется процесс ее дальнейших преобразований, который независим от предшествующей истории, от генетических корней и источников.

Почти все экспериментальные пробы, которые Ж. Пиаже включал в наблюдение над развитием действий в раннем детстве у своих детей, были построены по одному принципу. Подметив у ребенка новую схему действия, он ставил это действие в новые, в чем-то сходные, а в чем-то отличные условия и наблюдал за тем, как происходило дальнейшее изменение схемы действия.

В настоящей статье я не ставил перед собой задачи детального критического анализа концепции сенсомоторного интеллекта Ж. Пиаже. Это дело более подробного изложения. Однако в связи с указанными особенностями подхода Ж. Пиаже к анализу процессов возникновения и развития действий с предметами у детей есть все основания полагать, что и ему не чуждо представление о некоторой шимпанзеподобности этого процесса.

Тенденция отождествления некоторых черт поведения человекоподобных обезьян и человека на ранних этапах онтогенеза существует сегодня и у некоторых советских физиологов.

В печати появилось краткое информационное сообщение доктора медицинских наук Л. Фирсова о том, что в Институте физиологии им. И. П. Павлова АН СССР «совершилось долгожданное событие: две самки шимпанзе, Гамма и Сильва, принесли потомство!» (1977а). Рождение детенышей у шимпанзе в неволе — редкий случай, даже уникальный, и то, что исследователи, занимающиеся поведением высших обезьян, связывают с изучением развития детенышей большие надежды, естественно. Однако еще до окончания исследования автор склонен к далеко идущим выводам: «Поведение подростков и взрослых шимпанзе, даже при очень большой боязни впасть в антропоморфизм (очеловечивание животных), слишком напоминает наше собственное. Что же касается психомоторного развития шимпанзе в первые месяцы жизни, то, похоже, оно практически ничем не отличается от развития человеческого младенца» (1977 б, с. 57). В третьем сообщении это предположение еще более уточняется: «В настоящее время стало общепризнанным, что человекообразные обезьяны (антропоиды) занимают выдающееся место среди других животных нашей планеты. К этому следует добавить, что в первые месяцы жизни детеныши шимпанзе практически мало чем отличаются от ребенка» (1978, с. 103).

Интересно отметить, что некоторые факты, приводимые в этих предварительных сообщениях, находятся в противоречии с высказываемыми предположениями. Укажем лишь на два из них. Первый: детеныш шимпанзе с момента рождения цепляется за мать, находится при ней неотрывно и совершает вместе с ней все передвижения в пространстве; такие отношения сохраняются по крайней мере первые 2 месяца жизни. Лишь постепенно, к концу 1-го полугодия, ручки его перестают цепляться за мать. Ничего подобного нет у человеческого ребенка, который с момента рождения физически отделен от матери, а вместе с тем значительно более беспомощен, чем детеныш шимпанзе. Уже одно это различие должно вести к принципиально иному ходу всего развития, в том числе и самых элементарных сенсомоторных актов. У человеческого младенца в силу специфической социальной ситуации — отсутствия непосредственной связи с матерью — все развитие протекает под флагом становления коммуникативных функций, что находит свое выражение в появлении в конце 2-го — начале 3-го месяца жизни своеобразного «комплекса оживления», впервые описанного Н. Л. Фигуриным и М. П. Денисовой (1929). Ничего подобного у детенышей шимпанзе нет.

Второй факт. Шимпанзенок Тимур, которому исполнилось 4 месяца, по словам Л. Фирсова, «уже начал осваивать предметный мир. Его интересует все, до чего он может дотянуться: резиновая

трубка, фонендоскоп, пластмассовая игрушка, мамина рука, ложка, рожок, яблоко, которое ест его мать. Все это буквально притягивает малыша» (1977,6, с. 56). Хорошо известно, что в первые месяцы человеческий младенец находится в горизонтальном положении и не умеет хватать, а если и делает попытки тянуться к предметам, то только к тем, которые подносит ему взрослый. Все отношения его с внешним миром происходят через мать или ухаживающих за ребенком взрослых.

Представляется, что нельзя сравнивать поведение детеныша шимпанзе и человеческого младенца, не подвергая анализу всю ситуацию развития, в особенности систему отношений с матерью. Заметим, что ситуация развития Тимура и Боя в некоторой степени «очеловечена» специальными лабораторными условиями и это может накладывать отпечаток на некоторые особенности развития и вызывать неоправданные аналогии.

В нашу задачу не входит, да и не может входить, детальный анализ фактов, полученных в этих исследованиях, оно еще не закончено и полностью не опубликовано. Мы коснулись его только для того, чтобы указать на живучесть теорий «шимпанзеподобности», ведущих свое начало от попыток переноса знаменитых опытов В. Келера на эксперимент с маленькими детьми. А ведь с тех пор прошло более 50 лет!

* * *

Впервые в советской психологии П. Я. Гальперин указал на принципиальное отличие орудийных операций у человека от феноменально сходного употребления вспомогательных средств высшими обезьянами. Он видел это отличие в том, что обезьяны предметом действуют так же, как и рукой; предмет у них становится как бы простым удлинением или придатком руки. У человека рука подчиняется требованиям орудийных приемов. Ее движения перестраиваются в той мере, в какой они противоречат логике орудия; именно при усвоении орудийных операций для ребенка возникает и само орудие как та новая действительность, которой надо овладеть. Процесс овладения ребенком орудием — довольно трудное и длительное дело.

П. Я. Гальперин так описывает этот процесс на примере овладения ложкой как орудием приема пищи: «Сначала ребенок старается захватить ложку как можно ближе к рабочему концу. Он, не стесняясь, лезет пальцами в ее углубление, лишь бы часть, которой непосредственно орудуешь, по возможности сливалась с кулачком. Целесообразность этого намерения становится тотчас очевидной. После того как мама заставляет его взять за ручку ложки и они вместе зачерпывают кашку, ребенок резким движением поднимает ложу ко рту, косо снизу вверх — и большая часть

содержимого выливается. Ребенок действует так, как если бы он подносил ко рту свой кулачок. А ложка является не более чем продолжением его руки, и конец ее тем вернее попадает в рот, чем ближе ее черпачок к самой руке. Простая «орудийная логика» ложки — она особенно ясно выступает, когда, зачерпнув жидкость, обтирают доньшко ложки о край тарелки,— требует, чтобы наполненная ложка, все время находясь в горизонтальном положении, была поднята сначала вертикально до уровня рта и только после этого по прямой направлена в рот. Эта простая логика не выступает перед ребенком вполне очевидно. Ложка в его руке еще не орудие, а средство, вынужденное замещение руки, и как таковое плохое замещение. Лишь после довольно длительного обучения ребенок усваивает основные орудийные приемы пользования ложкой: не прямо в рот, но сначала вверх и все время строго горизонтально. Но еще долго впоследствии он пытается взять ложку (кулачком) ниже верхнего широкого конца ручки...» (1980, с. 197—198).

В этом описании П. Я. Гальперин указывает на необходимость довольно длительного обучения, но не раскрывает, в чем оно заключается, в частности остается неясной функция тех образцов, которые в ходе обучения предлагает ребенку взрослый. Может создаться впечатление, что ребенок приспосабливается непосредственно к физическим свойствам орудия. Я сам держался этой же точки зрения и приводил этот пример как иллюстрацию превращения «ручной» операции в «орудийную» (Д. Б. Эльконин, 1961). Перестройка эта действительно происходит, но под влиянием приспособления не к физическим свойствам орудия, а к тому образцу, который предлагает взрослый. Именно в собственно «ручных» операциях орудие максимально прилажено к руке, а в «орудийных» происходит перестройка, но диктуется она логикой образца использования орудия, принятого в данном обществе.

Итак, можно предположить, что в действительности дело происходит иначе. Ведь на предмете не написаны ни его общественная функция, ни способ его рационального использования, принятый в данном обществе. Ребенку безразлично, как держать ложку — ближе к рабочему концу или за ручку. Ему даже удобнее держать ближе к рабочему концу. Образец рационального способа дает ребенку взрослый. Он в совместной деятельности с ребенком изменяет положение руки ребенка, и ребенок не приспосабливается к физическим свойствам предмета, а включает предмет в образец его правильного использования. Таким образом, кажущееся приспособление движений ребенка к физическим свойствам орудия в действительности является опосредствованным через образец действия, в который и включается орудие.

Основное — путь совместной деятельности ребенка со взрослым, в процессе которой взрослые постепенно передают ребенку общественно выработанные способы употребления предметов. В такой совместной деятельности взрослые организуют действие ребенка, а за-

тем осуществляют функции поощрения и контроля за ходом формирования этих действий. В этом процессе слиты воедино и усвоение общественной функции предмета, и технические приемы его осуществления.

Все высказанные предположения возникли у меня в ходе наблюдений над развитием предметных действий у моего внука Андрея в возрасте от 1 года до 2 лет¹. Первый пример относится еще ко времени, когда Андрей не мог ни самостоятельно ходить, ни правильно употреблять слова. Андрейка сидит у меня на коленях «верхом», и я делаю ими движения, при которых он подпрыгивает, и сопровождаю эти подпрыгивания словами: «Гоп! Гоп!» Внезапно я прекращаю эти движения. Андрейка смотрит на меня внимательно, а затем сам начинает подпрыгивающие движения и теребит меня, как бы приглашая к продолжению деятельности. Я вновь начинаю движения коленями и вновь прекращаю их. Он вновь возобновляет свои призывы.

Аналогичная картина происходит и в других случаях. Андрейка лежит, а я стучу по его ножке и приговариваю: «Куй, куй ножку. Поедем по дорожке...» А в конце этой процедуры тереблю его руками, и он смеется. После того как я заканчиваю эту «игру», он берет мою руку и направляет ее к своей ноге, приглашая меня продолжить «игру».

Приведенные факты свидетельствуют, что очень рано (до года) ребенок уже пытается вовлечь взрослого в продолжение приятного для него совместного действия.

Второй пример. С относительно раннего возраста (первой половины 2-го года жизни) Андрей стремился помогать взрослым. Едва я утром успевал подняться, как он открывал ящик для постельного белья и тащил меня к дивану, требуя, чтобы я убрал постель. Когда я складывал простыню и одеяло, он старался мне помочь. Затем обхватывал своими руками сложенное и нес к ящику, все время поглядывая на меня. Поднося спальные принадлежности к открытому ящику, он укладывал их туда и говорил: «Так!» Тщательно следя за последовательностью, в которой укладывались эти вещи, он, когда все было уложено, сам закрывал ящик и, смотря на меня, произносил свое: «Так!»

Третий пример. Андрей не умеет слезать с дивана. Он пытается опуститься с него головой вперед или как-то боком. Бабушка учит его правильно проделывать это. Она поворачивает его головой к спинке дивана, а ножками наружу; затем опускает одну его ногу, потом другую, приговаривая все время: «Вот так! Вот так!». В последующих попытках бабушка уже только поддерживает мальчика, помогая ему провести соответствующее движение и поощряя его: «Так! Так! Молодец!»

¹ Некоторые из этих наблюдений уже были приведены мною в книге «Психология игры» (1978), но в другой связи.

Через некоторое время Андрей вновь оказывается на диване. Он самостоятельно поворачивается к спинке дивана, а затем начинает осторожно спускать ноги одну за другой. Каждое движение он сопровождает словами: «Баба, так! Баба, так!» А затем, встав ногами на пол, восклицает: «Анько, молодец!»

Четвертый пример. Андрей любит нести и ставить на стол, а затем убирать со стола тарелки и чашки. Неся тарелку или чашку, он все время оборачивался и смотрел на шедшего за ним взрослого, что нередко приводило ко всевозможным «авариям». Его поведение при этом производило впечатление раздвоенного: с одной стороны, он был занят предметом и действием с ним, а с другой — взрослым, ради выполнения поручения которого и поощрения он производил действие.

Во всех примерах ясно выступает важное обстоятельство: для ребенка смысл производимого им действия заключается в том, что оно производится или совместно со взрослым, или ради выполнения поручения взрослого. Это означает, что смысловой центр ситуации, в которой происходит усвоение предметных действий,— взрослый и совместная деятельность с ним. Второе, не менее важное обстоятельство: общий смысл может быть реализован только в том случае, если действие производится так, как показал взрослый. Именно на этой основе происходит своеобразная «ритуализация» порядка выполнения действий, в процессе которых реализуются образец действия и постоянное подравнивание действия к образцу.

В перечисленных примерах не вполне четко просматривается чисто операционально-техническая сторона действий. Приведем несколько примеров, в которых и эта сторона действий представлена достаточно ясно.

Пятый пример. Андрей играет небольшим мячиком. Мячик закатывается под шкаф. Он ложится на пол и пытается достать мячик рукой, после неудачных попыток внук обращается ко мне за помощью. Я иду с ним в другую комнату, и мы берем длинную палку. Оба ложимся на пол и вместе пытаемся выкатить мячик и достаем его. После этого, как только мячик или какой-нибудь другой предмет оказывается вне непосредственной досягаемости, Андрей бежит ко мне со словами: «Дедик, палку!» Получив палку, он ложится на пол и пытается достать предмет. Его попытки еще очень несовершенны и часто заканчиваются безрезультатно. После нескольких попыток он обращается ко мне: «Дедик, сам!»,— т. е. я должен достать предмет. Мы вместе, держась за палку, достаем предмет.

Шестой пример. Андрею купили маленький заводной автомобильчик. Сначала автомобиль заводил кто-нибудь из взрослых. Андрейка ставил его на пол и отпускал. Затем я сделал попытку научить его заводить машинку ключиком. Андрей держал автомобильчик в одной руке, а ключик в другой. Мы вместе направляли руку с ключом в отверстие, и так как проворачивать ключ ему было трудно, то

заводил я. Потом Андрей пытался делать это самостоятельно. Он брал в одну руку автомобильчик, а в другую ключ и направлял его в отверстие, все время поглядывая на меня. Вставив ключ, он не мог его повернуть и тогда обращается ко мне: «Дедик, сам!» Я заводил пружину, а Андрей ставил автомобиль на пол и пускал его. Долгое время это действие производилось так, что Андрей выполнял все до завода пружины, а затем бежал к кому-нибудь из взрослых и, подавая автомобиль со вставленным ключом, просил завести его. Лишь через 2—3 мес. он научился заводить автомобиль, производя все операции самостоятельно и лишь поглядывая на взрослого как бы в поисках оценки правильности производимого действия.

Последние примеры представляют интерес в том отношении, что ребенок раньше выделяет на основе показанного ему образца действия общую функцию предмета: палкой достает недоступные предметы, ключиком заводит автомобильчик. Лишь затем начинается освоение операционально-технического состава действия, которое протекает внутри образца. Таким образом происходит не просто приспособление отдельных движений к орудию, а включение орудия в заданную схему действия (образец) и обогащение последнего ориентацией на отдельные свойства предмета-орудия (брать палку за конец; держать ключик за его крылышки и вращать и т. п.).

Анализ процесса освоения ребенком предметного действия осложнен по крайней мере двумя обстоятельствами: во-первых, в уже сформировавшемся действии, в его операционально-техническом содержании сняты и функции орудия, и образец, по которому оно строилось, и его смысл, т. е. то, ради чего оно производится; во-вторых, тем, что когда взрослый производит совместно с ребенком действие или показывает его в определенной ситуации, то образец также выступает в нерасчлененном виде.

Наблюдения свидетельствуют, что ребенок перестает обращаться к взрослому за подтверждением правильности производимого действия только тогда, когда оно освоено (ребенок владеет им в самостоятельной деятельности), т. е. когда образец действия ребенком уже построен. На всех этапах его формирования ребенок постоянно строит этот образец, а так как носитель образца — взрослый, то и сам процесс формирования для ребенка имеет смысл отношений со взрослым. Даже на последнем этапе освоения действия, когда кажется, что ребенок ориентирует отдельные операции на те или иные физические свойства орудия, в действительности ориентация опосредствована отношением со взрослым. Сказанное подтверждает «прикованность» ребенка к взрослому на всем протяжении формирования, внешне выражающуюся в словах «Так! Так!», в вопросительных взглядах, в поисках помощи и т. п.

Таким образом, процесс овладения предметным действием неразрывно связан с построением самим ребенком образа этого действия, тождественного тому образцу, носителем которого выступает

взрослый. И именно этим формирование предметных действий принципиально отличается от других видов действий — функциональных, результативных и т. п.

Совершенно неожиданное для нас подтверждение сказанного получено в исследовании М. Г. Елагиной (1977, а, б), проведенном под руководством М. И. Лисиной и посвященном вопросу возникновения активной речи у детей раннего возраста в процессе сотрудничества со взрослыми. Суть экспериментальной ситуации заключалась в том, чтобы вызвать у ребенка активное использование определенного слова в качестве единственного адекватного средства общения со взрослыми. Взрослый в течение некоторого времени действовал с предметом (матрешка, заводная курочка и т. п.) перед ребенком и называл этот предмет. В какой-то момент взрослый прерывал «игру» и помещал предмет в такое положение, в котором ребенок видел и хотел достать предмет, но не мог этого сделать сам. Возникала ситуация затруднения. Взрослый, находившийся рядом, помогал ребенку лишь в том случае, если ребенок, обращаясь к нему за помощью, соответствующим словом называл предмет. Если просьба осуществлялась другими средствами, взрослый называл предмет, но не давал его ребенку и поступал так до тех пор, пока ребенок, обращаясь ко взрослому, либо правильно называл предмет, либо отказывался от общения. Из 33 детей в возрасте от 1 года 1 мес до 1 года 7 мес 27 научились в этой экспериментальной ситуации правильно называть предмет словом, предлагавшимся взрослым.

Для обсуждаемого нами вопроса существен не результат, а процесс, в результате которого дети переходили к адекватному употреблению слова. На основе тщательной фиксации поведения детей и движения их глаз М. Г. Елагина выделила три основных периода. В первом периоде главный компонент ситуации — предмет. Ребенок непосредственно тянется к нему, сопровождая свои попытки достать предмет мимическими и интонационно-выразительными эмоциональными компонентами, носящими характер воздействия на взрослого. Не приводя к желаемому результату, они могут нарастать по силе, превращаясь в выражение неудовольствия и переходить в похныкивание или даже плач.

Во втором периоде главным компонентом ситуации становится взрослый. Происходит это постепенно. Сначала ребенок переводит свой взгляд с предмета на взрослого и обратно и наконец останавливается на взрослом. На первый план выступают разнообразные речевые средства, которые ребенок опробует. Меняются двигательные компоненты поведения; вместо непосредственных попыток достать предмет возникают указательные жесты и жесты-пробы. Изменяются и отношения со взрослым. В одних случаях дети смущаются: намеренно не смотрят на взрослого, теребят фартучек, разглядывают свои ладошки, смотрят в пол. Попытки взрослого заставить ребенка посмотреть на него вызывают негативную реак-

цию — ребенок отворачивается, закрывает глаза. В других случаях дети переходят к эмоциональному воздействию на взрослого: прижимаются к нему, ласкаются, поглаживают и т. п. Эти разные по внешнему виду формы отношений по значению одинаковы: дети стремятся вывести взрослого из состояния нейтралитета, обратить внимание взрослого на свои попытки.

Наконец в третьем периоде слово становится центром ситуации. Ребенок смотрит на взрослого, сосредоточиваясь на его губах, присматривается к артикуляции. Появляются первые попытки произнести слово. В этих попытках ребенок строит артикулярно-произносительный образ слова. Неадекватные речевые пробы исчезают, и ребенок произносит требуемое слово — название предмета.

М. Г. Елагина отмечает чрезвычайно интересный факт, заключающийся в том, что, назвав предмет и получив его от взрослого, дети не уходят и не продолжают прерванную деятельность с предметом, а вызывают взрослого на повторение ситуации. Одни из них возвращают предмет взрослому и идут на то место, где находились в самом начале эксперимента; другие сами пытаются поставить игрушку туда, где она стояла; третьи только прикасаются к предмету, обозначая его получение.

Слово в созданной экспериментальной ситуации выступало как орудие-средство в своей собственно коммуникативной функции. Процесс формирования использования слова показывает: ребенок сначала ориентируется в общем смысле ситуации как коммуникативной, затем как заставляющей его употребить слово для вовлечения взрослого и, наконец, как требующей определенного слова во всей его операциональной конкретности. Схематически этот процесс можно описать так: надо обратиться к взрослому; надо обратиться к взрослому посредством слова; надо обратиться к взрослому посредством определенного слова. На последнем этапе ребенок активно ищет и создает ту артикулярно-произносительную форму, которая является образцом используемого слова.

М. Г. Елагина показывает, что полностью развернутым процесс бывает только в первом опыте. В последующих опытах, с другими словами, процесс свертывается, ребенок сразу переходит к ориентации в артикуляторно-произносительных особенностях слова, к активному созданию образа требуемого слова. Это свидетельствует о том, что ориентация в смысле ситуации и в функции слова как орудия коммуникации, раз возникнув, сохраняется и не требует особых повторений. Использование каждый раз нового слова требует активного построения его артикуляторно-произносительного образа.

Активное овладение словом как орудием-средством коммуникативной деятельности поучительно еще и в том отношении, что материальные свойства, на которые ребенок должен ориентироваться при создании артикуляторно-произносительного образа слова, даны только в форме произносимого, взрослым слова и с ним

нельзя произвести совместных со взрослым действий, как, например, с палкой.

Наши предположения о природе и процессе усвоения ребенком предметных действий могут быть сведены к следующему.

Предметные действия, т. е. действия с предметом в соответствии с приданной ему общественной функцией и общественно выработанным способом его использования, формируются только в совместной деятельности ребенка и взрослого.

В связи с этим весь процесс освоения предметного действия имеет для ребенка смысл тех отношений, в которые он вступает с взрослым, благодаря чему и возникает тенденция следовать образцу действия, показываемому взрослыми. Выяснение этого смысла — необходимая фаза всего последующего освоения действия ребенком.

При освоении предметного действия в первую очередь осваивается функция предмета-орудия, которую ребенок осуществляет, совместно со взрослым решая определенные задачи.

Получаемый после осуществления предметного действия результат не может служить критерием правильности употребления предмета-орудия. Таким критерием выступает только соответствие образцу, носитель которого — взрослый.

Освоение операционально-технической стороны предметного действия невозможно путем прямого прилаживания действия к образцу, содержащемуся или в совместном действии, или в простом показе. Оно осуществляется в процессе создания ребенком образа действия с предметом-орудием.

Создание ребенком образа действий с предметом-орудием происходит в результате разнообразных проб. Однако они входят в образ действия только на основе санкции взрослого, т. е. если реализуют смысл отношений ребенка и взрослого. Построение образа действия с предметом-орудием не есть одномоментный акт.

Ориентация ребенка на образец действия, показываемый взрослым, не непосредственна, она опосредована образом действия, создаваемым самим ребенком в ходе совместной работы с взрослым. Возникновение этого образа и знаменует собой конец формирования предметного действия.

Непосредственное приспособление к материальным свойствам предмета-орудия происходит только на основе включения их в образ действия, постепенно создаваемый ребенком.

Процесс формирования образа действия с предметом-орудием есть одновременно процесс отождествления ребенка с взрослым.

Для меня все эти предположения имеют не только значение раскрытия психологического механизма формирования предметных действий. В своей статье, посвященной проблемам периодизации детства (Д. Б. Эльконин, 1971), я высказал предположение, что всякому периоду, характеризующемуся усвоением операционально-технической стороны деятельности в предметном мире, предшествует

период освоения мотивационно-потребностной стороны деятельности людей. Приведенные в этой статье соображения дают основания полагать, что и освоение отдельного предметного действия построено по тому же принципу. Освоению операционально-технической стороны отдельного действия у ребенка предшествует выяснение смысла этого освоения в системе отношений со взрослым. Наше предположение, заключающееся в том, что при формировании предметного действия имеет место сложное взаимодействие ребенка и взрослого, выступающего как образец, позволяет сделать вывод, что с определенного момента развития ребенок — это всегда «два человека» — Он и Взрослый. А не может ли быть, что именно внутреннее взаимодействие этих «двух человек», живущих в одном ребенке, раскроет нам процесс развития как процесс самодвижения?

Развитие личности ребенка-дошкольника

Переход от раннего детства к дошкольному возрасту

В раннем детстве (от 1 года до 3 лет) деятельность ребенка со стороны его взаимоотношений со взрослыми может быть охарактеризована как совместная деятельность. Б. Г. Ананьев по этому вопросу писал: «Взрослый, родной человек не только «подставляет» вещи для детской игры, но и приучает ребенка к игре и формирует отношения ребенка к известным предметам его действий. В известном смысле слова было бы правильнее сказать, что предметное действие ребенка есть совместное действие ребенка и взрослого, в котором элемент содействия взрослого является ведущим.

Еще до начала активной речи ребенка именно это «содействие» взрослого выполняет функцию коммуникации и руководства. Оно выражается не только в показе действия с предметом или качеств предмета, не только в приучении к нормативности и регулярности жизни (приучение к режиму жизни, приучение к дозволенным действиям, запрет действий недозволенных), но и в постоянстве оценочных воздействий на ребенка» (1980, т II, с. 110).

На протяжении раннего детства в совместной деятельности с взрослыми и под их руководством ребенок овладевает основными предметными действиями. Многие из действий, которые осваиваются в этот период, дети могут производить только при непосредственной помощи и при участии

взрослых. Однако по мере овладения действиями дети начинают производить их самостоятельно. Уже на 2-м году жизни ребенок научается самостоятельно ходить; на 3-м году движения ребенка (бег, ходьба, лазанье) становятся все более совершенными и координированными. Овладевает ребенок и некоторыми тонкими движениями кисти рук и пальцев, научается, например, держать карандаш и проводить им линии и штрихи, застегивать пуговицу, пускать волчок и т. п. При правильно поставленном воспитании к 3 годам ребенок может самостоятельно есть, умываться, одеваться и делать многое другое.

Глубокие изменения происходят и в овладении языком. Речь становится основным средством общения ребенка со взрослыми. Руководство поведением ребенка со стороны взрослых приобретает все более речевой характер. Появляется умение отделять самого себя от своих действий, на которое указывал еще И. М. Сеченов: «Когда ребенок на вопрос: «Что делает Петя?» отвечает от себя совершенно правильно, т. е. соответственно действительности: «Петя сидит, играет, бежит», анализ собственной особы ушел у него уже на степень отделения себя от своих действий» (1952, с. 261).

Поведение взрослых, характер их отношений между собой, способы их действий с предметами становятся для ребенка образцом для воспроизведения. Взрослый, его манеры и действия становятся предметом подражания. Это находит свое выражение в том, что к концу раннего детства возникает ролевая игра, в процессе которой ребенок начинает узнавать в своих действиях действия взрослых людей, отождествлять свои действия с действиями взрослых, называть на этой основе себя именем взрослого человека.

Н. М. Щелованов указывает: «Эти успехи в развитии ребенка на протяжении 3-го года жизни качественно изменяют все его поведение. Хотя роль взрослого по-прежнему остается ведущей в развитии ребенка этого возраста и сам он еще очень беспомощен, однако постепенное развитие на 3-м году жизни ребенка делает его все более самостоятельным» (Воспитание детей раннего..., 1955, с. 192).

По данным Л. А. Порембской (1956), самостоятельность проявляется еще в преддошкольном возрасте и заключается в том, что каждый здоровый ребенок в узкой сфере своей практической жизни и в пределах собственных небольших возможностей стремится действовать без помощи взрослых, выказать некоторую независимость от взрослых.

Проявление самостоятельности во всем том, в чем ребенок действительно может обойтись без помощи взрослых, приобретает характер тенденции к самостоятельности, стремления действовать независимо от взрослых, без их помощи преодолевать некоторые трудности даже в сфере, еще недоступной ребенку. Это находит свое выражение в словах «я сам».

Желания детей дошкольного возраста обычно удовлетворяются ухаживающими за ними взрослыми. Между желаниями ребенка и взрослого, как правило, нет особых расхождений. В тех случаях, если ребенок хочет что-либо недозволенное или невозможное, взрослые быстро переключают его внимание на другой привлекательный предмет. Желания ребенка неустойчивы, быстро преходящи, и управление ими обычно осуществляется путем замены новым или более привлекательным предметом.

Возникновение стремления к самостоятельности означает одновременно появление новой формы желаний, непосредственно не совпадающих с желанием взрослых, что, в частности, подтверждается настойчивым «я хочу».

Естественно, новые тенденции, усиливающие активность ребенка, приводят к возникновению новых взаимоотношений со взрослыми. Как в зарубежной, так и в советской литературе неоднократно отмечались возникающие в этот период трудности воспитания (проявления у ребенка себялюбия, ревности, упрямства, негативизма и «обесценения»). Особый интерес представляют те работы, в которых раскрываются конкретные условия появления негативизма у детей.

Так, А. Н. Голубева (1955), изучая случаи упрямства у детей младшего дошкольного возраста, отметила, что упрямство носит избирательный характер. Не наблюдалось ни одного случая упрямства по отношению к своим ровесникам. Как правило, оно возникало по отношению к взрослым, причем к совершенно определенным лицам.

А. П. Ларин (1953) отмечал, что упрямство иногда возникает рано, при неблагоприятных условиях воспитания. Вначале упрямство может носить избирательный характер, т. е. иметь своим объектом одного человека, если сопротивление воле ребенка вызывается только этим человеком. Но постепенно упрямство может распространяться на других лиц или на всех взрослых. Анализируя причины возникновения упрямства, А. П. Ларин пришел к заключению, что оно возникает при ущемлении свободы ребенка, т. е. при ограничении его самостоятельности и инициативы.

В зависимости от соотношения требовательности и уважения к ребенку со стороны взрослых А. П. Ларин выделяет несколько видов упрямства. Упрямство не возникает и развитие протекает нормально без всяких конфликтов тогда, когда между требовательностью и уважением существует равновесие. Если требовательность значительно превышает уважение, то возникает упрямство типа «обиженных», когда требовательность очень мала, а уважения много, то констатируется упрямство «баловня». Возможно и такое положение, при котором к ребенку не предъявляют никаких требований и не проявляют никакого уважения; тогда это случай упрямства «безнадзорности».

В описанной классификации правильно указаны основные причи-

ны, приводящие к упрямству. Они лежат внутри отношений взрослого и ребенка. Эти отношения не остаются константными, и их изменения, особенно в младшем возрасте, целиком зависят от взрослых, которым необходимо устанавливать правильные соотношения между требовательностью и уважением. Отношения, которых на одном уровне развития ребенка было достаточно для проявления самостоятельности, могут стать стеснительными на другом уровне, и если их вовремя не изменить, то возникнут условия для упрямства ребенка. Случай упрямства в данной ситуации — симптом того, что в развитии ребенка произошли какие-то существенные сдвиги, а сложившиеся отношения между взрослыми и ребенком больше не соответствуют новому уровню его развития.

На границе раннего детства и дошкольного возраста симптомы упрямства и негативизма, возникающие в поведении ребенка, показывают, что отношения совместной деятельности пришли в противоречие с новым уровнем его развития. Но «кризис» возникает только тогда, когда взрослые, не замечая у ребенка тенденций к самостоятельному удовлетворению желаний, продолжают сдерживать его самостоятельность, сохраняют старый тип отношений совместной деятельности, ограничивают активность ребенка, его свободу. Если же взрослые не противятся проявлению самостоятельности ребенка (конечно, в определенных пределах), то трудности или вовсе не возникают, или быстро преодолеваются. Таким образом, «кризис» поведения, часто наблюдаемый в трехлетнем возрасте, возникает лишь при определенных условиях и вовсе не обязателен при соответствующих изменениях во взаимоотношениях ребенка и взрослых.

А. Н. Леонтьев по этому поводу справедливо писал: «В действительности кризисы отнюдь не являются неизбежными спутниками психического развития ребенка. Неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии. Наоборот, кризис — это свидетельство не совершившегося своевременно и в нужном направлении перелома, сдвига. Кризиса вовсе может не быть, потому что психическое развитие ребенка является не стихийным, а является разумно управляемым процессом — управляемым воспитанием» (1983, т II, с 288).

Какие же изменения в развитии, появляющиеся в конце раннего детства, приводят к необходимости перестройки отношений ребенка и взрослых, к переходу в дошкольный возраст? В конце раннего детства возникают тенденции к самостоятельной деятельности. За ними лежит не только отделение себя от своих действий, но и отделение себя от взрослого. А это связано с психологическими изменениями в самом содержании действий. В раннем детстве действия ребенка непосредственно вызываются предметами. До конца раннего детства желания ребенка не существуют для него как его личные желания. Взрослые подменяют один притягательный

для ребенка предмет другим или вовсе запрещают ребенку действовать с притягательным предметом.

Тенденции к немедленному осуществлению действий с предметами в раннем детстве связаны с расширяющейся активностью и безудержной исследовательской деятельностью. Многократное несовпадение тенденций к действию с реально проводимыми ребенком действиями приводит к выделению этих тенденций, к превращению их в собственные желания ребенка, могущие не совпадать с желаниями взрослого. Возникновение личных (собственных) желаний перестраивает действие, превращая его в волевое. На этой основе открывается возможность для соподчинения желаний, а следовательно, и борьбы между ними. Это же становится предпосылкой для широкого развития в дошкольном возрасте творческих типов деятельности, в которых ребенок идет от собственного замысла к его реализации.

В переходный от раннего детства к дошкольному возрасту период личные желания носят еще форму аффекта. Не ребенок владеет своими желаниями, а они владеют им. Он находится во власти своих желаний так же, как раньше находился во власти аффективно притягательного предмета. Упрямство и негативизм носят гипо-булический характер, являясь уже по своему содержанию волевыми. Власть собственных желаний над ребенком особенно ярко проявляется в тех случаях негативизма, когда ребенок, раз сказав «хочу» или «не хочу», продолжает на этом настаивать, несмотря на предложение взрослым более привлекательного предмета.

В этот период происходит распад прежних форм аффекта и прежних форм совместной деятельности, рождение личных желаний и тенденций к самостоятельности по их осуществлению. Возникают предпосылки развития личности.

Теория развития личности ребенка-дошкольника

Среди зарубежных психологов, занимающихся проблемами дошкольного детства, особое место занимает Ж. Пиаже. Хотя он не опубликовал работы, специально посвященной особенностям развития личности в дошкольном возрасте, во многих его исследованиях собран большой фактический материал по дошкольному детству. В исследованиях Пиаже мы находим — хотя и специально не формулируемую им — теорию этого возраста. Эта теория теснейшим образом связана со всей концепцией развития мышления и поведения, развиваемой Пиаже.

В работе, посвященной первому году жизни ребенка, Пиаже приходит к допущению, что младенцу присущ абсолютный эгоцентризм, которым мы можем определять как «солипсизм первого года». По мысли Пиаже, социальная жизнь и логическая мысль развива-

ются у ребенка поздно, во всяком случае за границами дошкольного возраста. На пути от абсолютного солипсизма до социализированного логического мышления и специфически социальных форм общения дошкольному возрасту принадлежит место промежуточного звена.

Аутизм и логическое мышление представляют собой два полюса: один — чисто индивидуальный, другой — социальный. Дошкольный период, с точки зрения Пиаже, выступает промежуточным между полюсами. В этот период начинается вытеснение нормами социального поведения и логической мысли взрослых первичного аутистического мышления и поведения младенца. Это промежуточное состояние, свойственное ребенку дошкольного возраста, Пиаже назвал эгоцентризмом, который является своеобразным компромиссом между изначальным солипсизмом и постепенной социализацией. Именно поэтому, по мысли Пиаже, степень эгоцентризма можно измерять продвижение ребенка по пути от одного полюса к другому. Чем выше степень эгоцентризма, тем ближе ребенок к начальной точке пути, и наоборот.

«Мы назвали мысль ребенка эгоцентрической,— пишет Пиаже,— желая сказать, что эта мысль остается еще аутистической по своей структуре, но что ее интересы уже не направлены исключительно на удовлетворение органических потребностей игры, как при чистом аутизме, но направлены также и на умственное приспособление, подобно мысли взрослого» (1932, с. 374).

При объяснении причин эгоцентризма Пиаже исходит из характера деятельности, типичной для дошкольного возраста. Так, он пишет: «Однако ясно, что с точки зрения генетической необходимо отправляться от деятельности ребенка, чтобы объяснить его мысль. А эта деятельность, вне всякого сомнения, эгоцентрична и эгоистична. Социальный инстинкт развивается в ясной форме поздно. Первый критический период в этом отношении надо отнести к 7—8 годам» (там же, с. 377). Таким образом, корни эгоцентризма Пиаже видит в асоциальности ребенка и в своеобразном характере его деятельности, которая является эгоцентрической, эгоистической.

Основной деятельностью ребенка дошкольного возраста Пиаже считает игру. Согласно Пиаже, именно в дошкольном возрасте ребенок живет одновременно в двух сферах — игры и действительности. При этом сфера игры для ребенка более реальна, чем сфера действительности. «Следует, таким образом, признать за детской игрой значение автономной реальности, понимая под этим, что настоящая реальность, которой она противопоставляется, гораздо менее настоящая для ребенка, чем для нас» (там же, с. 402).

Таким образом, ребенок живет как бы в двух мирах, в двух сферах реальности. Борьба этих сфер есть выражение борьбы изначального биологического в ребенке, аутистической замкнутости, «вечно детского» с навязываемым ему извне социальным, логическим. Такова в общих чертах концепция Пиаже о дошкольном возрасте.

Взгляды Пиаже на развитие ребенка, в частности на особенности развития в дошкольном возрасте, еще в начале 1930-х гг. были подвергнуты критике Л. С. Выготским (1983, т. 3, с. 145—146). Прежде всего, нельзя признать правильным положение Пиаже, что развитие ребенка идет от аутизма к социальности, а сам ребенок на ранних ступенях развития представляет собой существо, замкнутое в себе и отделенное от социального мира взрослых. Факты свидетельствуют, что в самые ранние периоды жизни ребенок связан с взрослыми чрезвычайно тесно. Специфические реакции на ухаживающих взрослых (человеческое лицо и голос) возникают очень рано, в конце 2-го месяца жизни. По имеющимся экспериментальным данным, поисковая деятельность, направленная на внешний мир, также возникает очень рано и чрезвычайно интенсивно развивается именно в первые годы жизни ребенка.

Внутренний мир, мир собственных желаний начинает выделяться для ребенка позже, чем внешний мир,— это происходит на основе общения ребенка со взрослыми, а не до него.

Положению Пиаже об изначальной асоциальности ребенка Л. С. Выготский противопоставил идею об изначальной социальности ребенка, о развитии от социальности к индивидуальному.

Однако это положение Выготского верно только в своей первой части. Ребенок на всем протяжении своего развития — существо социальное. Получается, что, будучи первоначально теснейшим образом связан с обществом, ребенок постепенно изолируется от него, а эти связи по мере формирования личности и сознания слабеют. Каждая ступень самостоятельности, связанная с усвоением общественного опыта, есть одновременно не ослабление связей с обществом, не ослабление социальности, а лишь качественное изменение ее формы. На каждом этапе своего развития ребенок является членом общества и связан с обществом самыми тесными узами. Вне этих связей он существовать не может. Изменяется лишь место ребенка в системе общественных отношений, характер связи с обществом.

Игра — основной тип деятельности ребенка-дошкольника. Однако нельзя согласиться с Пиаже, считающим, что игра является эгоцентрической и эгоистической деятельностью и представляет особый мир, в который ребенок стремится уйти от мира принуждения и реальности взрослых. Наоборот, игра (в той ее специфической форме, которая типична для дошкольного возраста) социальна и по своему происхождению, и по содержанию. «Символизм» игры, ссылаясь на который Пиаже пытается доказать ее эгоцентрический характер,— показатель отвлечения ребенка от предметного содержания человеческой деятельности с целью более глубокого проникновения в мир социальных отношений взрослых.

Представление Пиаже об игре как об эгоцентрической деятельности и об отсутствии настоящего сотрудничества детей в играх не соответствует фактам. Наоборот, при правильном руководстве

группа играющих детей становится настоящим коллективом, в котором представлены и реализуются разнообразные формы сотрудничества. Игра, вопреки мысли Пиаже, не выражение аутизма и эгоцентризма, а школа тех форм коллективизма, которые доступны детям этого возраста.

Пиаже утверждает, что в игре дети не понимают друг друга и каждый стремится к воплощению своих собственных тенденций и желаний. Факты свидетельствуют, что дети хорошо понимают друг друга; они договариваются о распределении ролей, совместно создают условия для воплощения общего игрового замысла, критикуют друг друга, вступают в ходе игры в реальные (а не символические) отношения.

В поздних работах Пиаже включает проблему эгоцентризма в более общую проблему отношений субъекта и объекта, ребенка и предмета. Рассматривая поведение как основную форму обмена между организмом и средой, Пиаже выделяет в нем два основных процесса — ассимиляцию и аккомодацию. Ассимиляция — включение предмета в схемы действия ребенка; аккомодация — изменение действий ребенка, приспособление их к предмету.

По мнению Пиаже, процесс развития идет от преобладания ассимиляции ко все большей и большей аккомодации. С этой точки зрения, игра ребенка есть деятельность, в которой наиболее рельефно выражена ассимиляция, и дошкольный период есть период перехода от преобладания ассимиляции к преобладанию аккомодации. Однако, как показывает анализ, введение эгоцентризма как характерной черты дошкольного периода в более широкий контекст отношений обмена между ребенком и действительностью, по существу, ничего не меняет во взглядах Пиаже на эту проблему¹.

В советской психологии с оригинальной теорией дошкольного возраста выступил Л. С. Выготский. Он полагал, что самое существенное в развитии ребенка и его сознания заключается не в изолированных изменениях отдельных функций (внимания, памяти, мышления), а в развитии личности ребенка в целом. «Этот рост и развитие сознания,— писал Л. С. Выготский,— в первую очередь сказываются в том, что изменяется отношение между отдельными функциями» (1956, с. 430).

К важнейшей особенности дошкольного возраста следует отнести появление новой системы функций, в центре которой становится память. То, что память становится в центр сознания, приводит к существенным следствиям, характеризующим психическое развитие в этот возрастной период. Прежде всего у ребенка изменяется мышление: оно приобретает возможность действовать в плане общих представлений. Это первый отрыв от чисто наглядного мышления и,

¹ Отмечая неправильность основной концепции Пиаже в отношении дошкольного возраста, мы должны подчеркнуть, что в его исследованиях содержатся фундаментальные данные, мимо которых не могут пройти исследователи этого периода.

следовательно, возможность установления таких связей между общими представлениями, которые не были даны в непосредственном опыте ребенка. Первая ступень отвлеченного мышления значительно расширяет круг доступных для ребенка обобщений. Одновременно увеличиваются и возможности его общения. (Ребенок может общаться с окружающими не только в связи с непосредственно воспринимаемыми предметами, но и по поводу представляемых, мыслимых предметов.)

Второе следствие — перестройка интересов и потребностей ребенка. Интересы начинают определяться «смыслом, который представляет для ребенка данная ситуация, и не только она, но и то значение, которое ребенок вкладывает в эту ситуацию. Возникает первое эффективное обобщение, возникает замещение и переключение интересов» (там же, с. 432).

Третье следствие — ребенок переходит к новым типам деятельности со своеобразным отношением мысли и действия. Появляется возможность идти от замысла к его воплощению, от мысли к ситуации, а не от ситуации к мысли. Эти типы деятельности могут быть названы творческими.

Наконец, в дошкольном возрасте у ребенка впервые возникают внутренние этические инстанции, а также начальные общие представления о природе, о самом себе, появляется первый абрис детского мировоззрения. Два последних новообразования Л. С. Выготский связывает с тем, что дошкольный возраст — первый, совершенно лишенный детской амнезии, свойственной ранним возрастам. Такова в кратких чертах теория Л. С. Выготского относительно дошкольного возраста.

В дошкольном возрасте фактически наблюдаются все изменения, на которые указывал Л. С. Выготский. Так, дошкольник действительно переходит к новым типам деятельности, у него интенсивно развивается память, он начинает мыслить общими представлениями, у него изменяются желания и интересы, возникают первые этические инстанции и зачатки мировоззрения.

Однако нельзя согласиться с объяснением Л. С. Выготским оснований для всех этих новообразований. Он ставит их в связь с господствующим положением памяти в дошкольном возрасте. Сам факт интенсивного развития памяти именно в этот период не подлежит сомнению. Ошибочна лишь попытка объяснить все изменения особым положением памяти в структуре сознания ребенка-дошкольника. Даже появление игры — ведущего типа деятельности в этот период — Л. С. Выготский пытается вывести из особого положения памяти. Получается, что не деятельность, не конкретные отношения между ребенком и взрослым, складывающиеся в этот период, определяют развитие сознания и его отдельных функций, а, наоборот, развитие отдельных психических процессов и изменение их функциональной структуры определяют развитие деятельности и отношений ребенка со взрослыми. Такое представление не

соответствует действительности, и здесь Л. С. Выготский фактическое положение вещей приносит в жертву своей схеме развития межфункциональных связей как центральному моменту в психическом развитии.

Важно признать, что все те новообразования, на которые указывает Л. С. Выготский, существенно характеризуют процессы психического развития, присущие дошкольному возрасту. Однако они, во-первых, не объясняют всех происходящих изменений, во-вторых, характеризуют развитие личности не с самой существенной стороны. Нельзя согласиться с Л. С. Выготским, будто сумма всех этих изменений ведет к изменению именно личности ребенка.

Ближе к существу вопроса о формировании личности Л. С. Выготский подходит, когда характеризует возникающий в дошкольном возрасте тип обучения как промежуточный между спонтанным, свойственным ребенку раннего возраста, и реактивным, присущим школьному возрасту (этот промежуточный тип он называет спонтанно-реактивным). Ребенок в дошкольном возрасте уже может обучаться по программе взрослого (учителя), однако лишь в меру того, как программа учителя становится его собственной программой. Здесь Л. С. Выготский вплотную подходит к характеристике существенных отношений между ребенком и взрослым, определяющих процессы развития. К сожалению, положение об особых отношениях ребенка и взрослого в дошкольном возрасте не нашло подробного раскрытия в работах Л. С. Выготского.

Позднее на основе обобщения многих исследований попытку построить теорию развития ребенка в дошкольном возрасте сделал А. Н. Леонтьев, который исходил из того, что «изменение места, занимаемого ребенком в системе общественных отношений, есть то первое, что надо отметить, пытаясь подойти к решению вопроса о движущих силах развития его (ребенка.—Д. Э.) психики. Однако само по себе это место не определяет, конечно, развития; оно только характеризует наличную, уже достигнутую ступень. То, что непосредственно определяет развитие психики ребенка,— это сама его жизнь, развитие реальных процессов этой жизни, иначе говоря, развитие деятельности ребенка, как внешней, так и внутренней» (1983, т. II, с. 284—285). Особое значение А. Н. Леонтьев придавал при этом понятию ведущей деятельности. «...Можно сказать, что каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным, ведущим типом его деятельности. Признаком перехода от одной стадии к другой является именно изменение ведущего типа деятельности, ведущего отношения ребенка к действительности» (там же).

По мысли А. Н. Леонтьева, смена одного вида деятельности другим связана с возникновением новых мотивов. А. Н. Леонтьев считает, что ведущая деятельность дошкольного возраста — игра, возникающая на его грани с ранним детством.

Обобщая результаты исследований А. В. Запорожца, Т. О. Гиневской, З. М. Истоминой, З. В. Мануйленко, Я. З. Неверович, Н. Г. Морозовой, Л. С. Славиной, Д. Б. Эльконина, А. Н. Леонтьев приходит к заключению, что дошкольное детство — это период первоначального фактического складывания личности, период развития личностных «механизмов» поведения. В дошкольные годы завязываются первые узлы, устанавливаются первые связи и отношения, которые образуют новое, высшее единство деятельности и вместе с тем новое, высшее единство субъекта — единство личности. Именно потому, что дошкольное детство есть период такого фактического складывания психологических механизмов личности, он так важен.

Фактическое складывание личности А. Н. Леонтьев связывает с появляющимся в начале дошкольного возраста и развивающимся на всем его протяжении соподчинением мотивов. «Только в дошкольном возрасте мы можем впервые обнаружить эти, более высокие по своему типу, соотношения мотивов, устанавливающиеся на основе выделения более важных мотивов, подчиняющих себе другие» (1959, с. 448). Анализируя относящиеся к этому вопросу факты, характеризующие деятельность ребенка в дошкольном возрасте, А. Н. Леонтьев приходит к заключению, что характерной особенностью деятельности, возникающей в дошкольном возрасте, является то, что она все более побуждается и направляется не отдельными, друг с другом не связанными мотивами, которые сменяются, подкрепляют друг друга или вступают между собой в конфликт, а системой взаимно соподчиненных мотивов.

«С точки зрения проблемы становления личности, мы придаем факту появления первых узелков в деятельности ребенка особо важное значение,— пишет А. Н. Леонтьев.— Ведь из этих узелков, связывающих между собой отдельные целенаправленные процессы так, что одни вступают в подчиненное отношение к другим, и начинает сплетаться тот общий узор, на фоне которого затем постепенно выделяются главные смысловые линии деятельности человека, характеризующие его личность» (там же, с 451). «Вот почему,— продолжает автор,— так важен тот период в развитии ребенка, когда происходит формирование этих первых соподчинений в его деятельности, когда вырабатываются сами механизмы этих соподчинений. Этот период и падает на начало дошкольного детства. Около 3 лет появляются лишь первые признаки формирования этих соподчинений, к 7 годам они уже достигают своего полного выражения» (там же).

Выделение указанных изменений в общем строении деятельности А. Н. Леонтьев считает решающим и связывает с ними все те конкретно-психологические изменения, которые наблюдаются в дошкольном возрасте. Среди них А. Н. Леонтьев особо выделяет развитие произвольности некоторых отдельных процессов.

Теоретические положения, сформулированные А. Н. Леонтьевым, значительно развивают наши представления о формировании лич-

ности ребенка в дошкольном возрасте. Выделенное им центральное звено — соподчинение мотивов в деятельности — действительно является центральным и стоит в непосредственной связи с формированием личности. Однако в этой теории недостает одного звена. Остается неразработанным вопрос о тех новых взаимоотношениях между ребенком и взрослым (обществом), которые возникают в самом начале дошкольного возраста, на его границе, а затем развиваются на протяжении всего этого периода. А. Н. Леонтьев обошел вопрос об источниках, которыми питается развитие в дошкольном возрасте, в частности возникающая иерархия мотивов.

Чтобы приблизиться к более полному пониманию процессов формирования личности в дошкольном возрасте, необходимо в центр поставить вопрос об отношениях ребенка и взрослого. К концу раннего детства происходит распад совместной деятельности ребенка со взрослыми. Ребенок начинает отделять свою деятельность и самого себя от взрослого. Взрослый, его функции и отношения впервые выделяются ребенком как особые объекты. В раннем детстве у ребенка нет понимания роли взрослого и его влияния, нет понимания самого себя. Поэтому нет и правил поведения, а есть лишь конкретная ситуация общения и совместная деятельность со взрослым, в которой он выступает центральным звеном, а ребенок выполняет то, что требуется ситуацией. Нет и проблемы послушания, обдумывания «сделать или не сделать», борьбы мотивов. Ребенок действует непосредственно, т. е. между ситуацией и действием нет промежуточных «личностно-мотивационных» звеньев.

Уже на рубеже раннего и дошкольного возраста положение кардинально меняется. Распад совместной деятельности, появление собственных желаний и тенденции к самостоятельному действию ведут к тому, что взрослый выделяется как образец: впервые возникает возможность действовать и поступать как взрослый. Ребенок-дошкольник начинает действовать «как большой».

Следовательно, поведение ребенка опосредствуется образом действий взрослого. Взрослые, их отношения к предметам и друг к другу опосредствуют отношения ребенка к предметам и к другим людям. Ребенок теперь не только видит отношения взрослых к предметам и друг к другу, но и хочет действовать, как они. Это новое отношение между ребенком и взрослым, при котором образ взрослого ориентирует действия и поступки ребенка, служит основой всех новообразований в личности ребенка дошкольного возраста.

Соподчинение мотивов, на которое указывал А. Н. Леонтьев, есть выражение столкновения между тенденцией к непосредственному действию и действием по образцу (таким образом выступает требование взрослого). Произвольность поведения есть также не что иное, как подчинение своих поступков ориентирующему их образцу. Возникновение первичных этических инстанций и есть процесс усвоения образцов поведения, связанных с их оценкой со стороны взрослых. Формирование произвольных действий и поступков — процесс

возникновения нового типа поведения, который может быть назван личностным, т. е. опосредствуемым ориентировочными образцами, содержанием которых являются отношения взрослых к предметам и друг к другу.

С этой точки зрения дошкольный возраст может быть понят как период интенсивного усвоения примера взрослых (норм и правил поведения, которые выступают обобщением отношений людей) и формирования механизмов личностного поведения, т. е. механизмов подчинения своего отношения к вещам и другим людям идеально данным образцам, усвоенным от взрослых.

В этот период возникают также типы деятельности, которые различаются не только по содержанию, но и по форме присутствия взрослого в той или иной деятельности ребенка. Здесь могут быть выделены три типа. Во-первых, игра, в которой взрослый со своим отношением к вещам и другим людям присутствует опосредствованно, через роль, которую берет на себя ребенок. Поведение ребенка в игре, его отношение к вещам и товарищам по игре (выполняющим функции других людей) в наиболее рельефной форме опосредствовано ориентирующим образом взрослого.

Именно потому, что в игре отношения ребенка и взрослого даны в наиболее опосредствованной форме, она и является ведущим типом деятельности. В ней, с одной стороны, благодаря ролевому действию происходит усвоение этических норм, с другой — формирование самого механизма личностного поведения, т. е. механизма подчинения своего поведения образу, данному в идеальной форме, в форме представления. Близко к игре стоят разнообразные формы так называемой творческой деятельности — рисование, лепка, конструирование.

Во-вторых, организованные занятия, в которых взрослый руководит деятельностью ребенка через смысл предлагаемых заданий и их оценку. Педагог присутствует здесь и непосредственно, и как выразитель отношений со взрослыми вообще, т. е. как человек, который может предложить нечто интересное по замыслу для выполнения, помочь в процессе работы и оценить получившееся. Только в конце дошкольного возраста возникают специфические отношения к воспитателю как к учителю и к занятию как к учебному, т. е. выделяются чисто учебные задания и цели.

В-третьих, деятельность, связанная с выполнением разнообразных режимных моментов, в которой отношения ребенка и педагога даны в непосредственной форме.

Дифференциация этих типов деятельности происходит постепенно, и в самом начале дошкольного возраста все они довольно близки друг к другу.

Развитие отношений между взрослым и ребенком во всех указанных типах деятельности приводит к концу дошкольного периода к выделению и осознанию ребенком специфических функций взрослого и собственных специфических обязанностей. Появляется осознание ро-

ли учителя, его общественной функции — учить детей, осознание своей общественной функции — учиться. На этой основе возникает само желание учиться.

Становление новых отношений взрослого и ребенка — процесс формирования личного сознания ребенка.

Формирование соподчинения мотивов у дошкольников

Вопрос о возникновении первичного соподчинения мотивов у детей дошкольного возраста исследовался К. М. Гуревичем (1940). Он изучал условия и порядок возникновения волевых действий у детей младшего дошкольного возраста (3—4 года). Волевым (в узком смысле слова) называлось такое сознательное действие, первоначальное отношение к которому аффективно отрицательно, но выполняется оно ради аффективно положительной цели деятельности (мотива). Таким образом, здесь фактически исследовались условия соподчинения мотивов.

Перед детьми ставилась задача выполнить непривлекательное действие ради получения заманчивой игрушки, которая предъявлялась в разных формах: 1) об игрушке только рассказывалось ребенку (I серия); 2) игрушка демонстрировалась, но тотчас убиралась (II серия); 3) игрушка ставилась перед ребенком, но взять ее он мог только по окончании непривлекательного действия (III серия). Наконец (IV серия), ребенку предлагалась заманчивая игра, начать которую он мог только после выполнения аффективно отрицательного действия с тем же, предназначенным для игры материалом. Отличие первых трех серий от четвертой заключалось в том, что в них предлагаемое соподчинение мотивов было опосредовано взрослым, а в последней — содержанием самой деятельности.

Таблица 1

Серии	Выполненные действия
I	100
II	27
III	50
IV	53

Данные о выполнении непривлекательного действия во всех четырех сериях представлены в табл. 1 (приводится % выполнения действий).

«Основной причиной того,— пишет К. М. Гуревич,— что большинство детей не осознавали отношений мотива и цели в опытах II и III серий, выступает то обстоятельство, что побудительный предмет — предмет-мотив появляется уже к началу действия. Поэтому достижение поставленной цели соотносится ребенком не с этим мотивом, а прямо с запретом взрослого и ребенок стремится не к выполнению

действий, а к тому, чтобы побудить взрослого снять этот запрет» (1940, с. 98).

Представляет интерес тот факт, что при «идеальной мотивации», т. е. тогда, когда предмет-мотив дан лишь в представлении, задача выполнения непривлекательного действия выполняется всеми детьми (100%). Важно также и то, что соподчинение мотивов в этом возрасте возникает в условиях сначала социальной опосредованности (III серия), а уже затем предметной опосредованности (IV серия).

Материалы исследования К. М. Гуревича позволяют сделать следующие выводы: 1) на рубеже дошкольного возраста возникает «идеальная» мотивация действий; 2) соподчинение мотивов на ее основе предшествует непосредственной мотивации; 3) выполнение желания, данного в «идеальной» форме, может быть легче отставлено во времени, чем выполнение желания, данного в непосредственно побуждающей форме. Полученные К. М. Гуревичем данные подтверждают положение о том, что соподчинение мотивов деятельности связано с возникновением новой формы мотивов.

Н. М. Матюшина (1945) исследовала вопрос о борьбе мотивов у детей-дошкольников. Детям в возрасте от 9 мес до 7 лет предлагались задачи, при решении которых возникали разные соотношения между непосредственными желаниями ребенка и мотивами-ограничителями, т. е. мотивами, требовавшими отказа от непосредственных побуждений. Кроме этого, предлагались задачи на выбор одного из ряда предметов. По данным Н. М. Матюшиной, уже в раннем возрасте, на 2-м году жизни, возникает выбор, связанный с колебаниями (при выборе ребенок переводит взор с одного предмета на другой).

В 2—3 года выбор привлекательного предмета происходит с большим трудом. Ребенок не сразу останавливается на понравившейся игрушке, сначала он внимательно рассматривает ее. Если малышу предлагали взять выбранную игрушку и уйти в другую комнату, то он отказывался делать это: клал на место уже взятую им игрушку и еще поспешнее начинал перебирать остальные. Из сказанного следует, что ребенок очень рано начинает переживать внутренний разлад, но отдать предпочтение какому-либо одному желанию ему еще трудно.

При возникновении нравственного «конфликта» — нужно отдать игрушку другому ребенку — дети всячески задерживают момент передачи. Колебания заканчиваются, как правило, победой личного желания: почти все дети не смогли отказаться от игрушки.

На основании своих наблюдений Н. М. Матюшина пришла к следующим выводам о борьбе мотивов у детей 2—3 лет: 1) дети этого возраста нерешительны и неустойчивы в принятии решения; 2) сдерживать свои желания им трудно; 3) ограничители их желаний — одобрение, похвала, а также порицание и страх перед наказанием;

дети еще не умеют подчинять свои желания моральным чувствам;

как правило, борьба мотивов в этом возрасте встречается редко, действия ребенка по большей части носят импульсивный характер.

Таким образом, в дошкольном возрасте соподчинение мотивов отсутствует даже в такой относительно простой ситуации, как ситуация выбора. Первые ограничители детских желаний связаны с отношениями ребенка со взрослыми, их поощрениями или наказываниями. «Можно» и «нельзя», «хорошо» и «плохо» взрослых уже на рубеже раннего детства и дошкольного возраста выступают как регуляторы поведения ребенка.

Существенные изменения происходят в отношении соподчинения мотивов в дошкольном возрасте. Младшие дошкольники (3—5 лет) гораздо легче справляются с выбором. У них наблюдается спокойный и деловой подход к проблеме, колебания непродолжительны. Дети обосновывают свой выбор и берут то, чего у них в данный момент нет и что они хотели бы иметь.

Для выяснения возможности детей сдерживать свои непосредственные побуждения Н. М. Матюшина провела эксперимент, в котором непосредственные желания должны были сдерживаться в течение определенного времени различными ограничительными мотивами. Испытуемые не должны были смотреть на привлекательный предмет в течение определенного времени (в I серии опытов в качестве ограничителя выступал запрет взрослого; во II — получение поощрительной награды; в III — наказание в форме исключения из игры; в IV — собственное обещание ребенка). В табл. 2 приведены экспериментальные данные, проведенные с двумя группами детей (указано в % количество детей, справившихся с ограничением своего непосредственного желания в течение 5 мин; в сериях II, III и IV для старших детей — в течение 10 мин).

Таблица 2

Характер мотивов	Возраст, лет	
	3—5	5—7
Запрет взрослого*	46,7	67,0
Поощрение-награда	66,7	100,0
Наказание-исключение	60,0	80,0
«Собственное слово»	46,7	80,0

Примечание. * Запрет взрослого в первой серии выступает в чистой форме; в остальных сериях он дополнительно усилен другими мотивами

Старшие дошкольники легче сдерживают свои непосредственные побуждения, чем младшие. Вместе с тем различные мотивы-ограничители неодинаково подчиняют себе непосредственные побуждения. Запрет взрослого, не усиленный другими дополнительными мотивами, выступает как наиболее слабый ограничитель в обеих возрастных группах. Дополнительный мотив поощрения действует сильнее мотива наказания. Действие мотива «собственного слова» более рельефно обнаруживается у старших дошкольников.

В другом варианте опытов дети должны были сдерживать свое непосредственное желание вне видимого контроля со стороны взрослых и вне коллектива детей. Н. М. Матюшина отмечает, что в таких индивидуальных опытах по крайней мере половина старших дошколь-

ников не пытались справиться со своими непосредственными побуждениями. Таким образом, коллектив детей и присутствие взрослого существенно влияют на соподчинение мотивов, приводя к сдерживанию непосредственных побуждений.

Н. М. Матюшина охарактеризовала особенности борьбы мотивов у детей на разных стадиях дошкольного детства. В 3—5 лет наиболее сильны мотивы поощрения и взыскания: принцип данного слова уже играет определенную роль, но он еще очень слаб; чем продолжительнее борьба непосредственных желаний и мотивов-ограничителей, тем больше шансов на победу желаний; мотивы морального характера начинают оказывать свое влияние на исход борьбы мотивов, но они еще слабее мотивов поощрения и порицания. В 5—7 лет уже отмечается преобладание обдуманых действий над импульсивными. При выборе большую роль, чем у младших детей, играют мотивы рассудочного характера. Уменьшается число аффективных действий. Самообладание, подавление аффективных тенденций хотя еще и трудно, но уже возможно. В преодолении желаний, связанных с удовлетворением органических потребностей, дети 5—7 лет также слабы. Желания, вытекающие из интеллектуальной и эмоциональной сферы, преодолеваются значительно успешнее и не только ради награды, поощрения или порицания, но и по моральным установкам. Эти установки в борьбе с другими мотивами проявляются достаточно сильно. Большую роль начинают играть мотивы самолюбия, соперничества, соревнования.

А. Н. Голубева (1955) изучала проявления настойчивости у детей дошкольного возраста. В ее работе содержатся материалы о соподчинении мотивов при выполнении задач, требовавших преодоления некоторых трудностей и связанных с переживаниями успеха или неуспеха. Детям 3—7 лет предлагались задачи с условием довести их решение до конца. В первой игровой задаче нужно было найти спрятанный флажок. Достижение цели мотивировалось выигрышем всей команды, к которой принадлежал ребенок. Для решения второй трудовой задачи дети должны были изготовить либо кукол для последующего представления в кукольном театре, либо сумочку в подарок маме. Третья задача носила интеллектуальный характер, ее цель состояла в составлении флажка из элементов мозаики (были предусмотрены различные степени трудности для младших, средних и старших дошкольников).

В экспериментах выявилось большое побудительное значение эмоциональной привлекательности задачи для детей всех групп. Однако в зависимости от возраста различные задачи имели неодинаковую побудительную силу. Для детей 3—4,5 лет интеллектуальная задача обладала наименьшей побудительной силой; для 5,5—7-летних, наоборот, наиболее благоприятной в отношении проявления настойчивости оказалась деятельность, связанная с решением умственной задачи. Для детей среднего дошкольного возраста самой привлекательной оказалась трудовая задача, связанная с изготовлением кукол.

Анализируя свои экспериментальные материалы, А. Н. Голубева пришла к выводу, что общественные мотивы играют неодинаковую роль в разных возрастных группах. Для младших детей мотивы общественного характера еще отнюдь не действительны и подменяются эмоциональными побуждениями к личному, возможно большему выигрышу. Значительной части детей средней группы уже свойственны мотивы общественного характера. В старшей группе мотивы общественного содержания становятся еще более значимыми — все дети этой группы действовали не ради личного успеха, а для обеспечения успеха своей команде.

Интересны данные о значении успеха и неуспеха в побуждении к настойчивости. У младших детей успех и неуспех еще не оказывают сколько-нибудь положительного или отрицательного влияния на преодоление трудностей. Дети средней группы уже оценивают успех или неуспех своей деятельности, переживая их. Неуспех, поражение отрицательно влияют на них и не стимулируют к проявлению настойчивости; успех, удача, наоборот, оказывают подстегивающее воздействие. У старших детей успех продолжает оставаться хорошим стимулом к преодолению трудностей. Наряду с этим на часть детей неуспех не только не оказывает отрицательного влияния, а, напротив, стимулирует их; потерпев неудачу, дети не прекращают деятельности, а еще с большей энергией пытаются преодолеть трудности. Часть детей, потерпев неудачу, просит дать им возможность еще раз испробовать свои силы. У некоторых детей появляется интерес к самому процессу преодоления трудностей (они просят дать им задачу потруднее). Старшие дошкольники недоведение дела до конца, отступление перед трудностями оценивают отрицательно. Поэтому большинство детей этого возраста упорно отказываются «сдаться», даже после того как они фактически прекратили выполнение начатой ими деятельности. Можно предположить, что это связано с появлением самооценки, которая начинает выступать как мотив, побуждающий к деятельности.

Согласно данным К. М. Гуревича, Н. М. Матюшиной и А. Н. Голубевой, в дошкольном возрасте формируется соподчинение мотивов и на протяжении этого периода появляются все новые и новые мотивы. В качестве мотивов могут выступать содержание самой деятельности, ее общественное значение, успех и неуспех в ее проведении, личные достижения (самооценка). Все эти мотивы не рядоположены, а вступают в разнообразные отношения, находятся в соподчинении и антагонизме.

В зависимости от конкретных условий воспитания и отношений, складывающихся у ребенка со взрослыми, на первый план могут выступать любые из перечисленных мотивов, подчиняя себе остальные. Так, у одного ребенка ведущими могут быть мотивы непосредственного интереса к содержанию деятельности, у другого — общественного значения, у третьего — «самооценки» (честолюбия и т. п.). Соотношение мотивов зависит от видов и условий деятельности. Варианты

соотношения мотивов и степень устойчивости тех или иных соотношений создают уже в дошкольном возрасте разные типы личности детей.

Отношения, существующие между ребенком и взрослым в тех или иных видах деятельности, приводят к различиям в мотивации каждого вида деятельности и к своим (неодинаковым) типам соподчинения мотивов.

Я. З. Неверович (1955) специально исследовала мотивы трудовой деятельности детей дошкольного возраста. Предлагая детям различных возрастных групп (от 3 до 6,5 лет) одно и то же трудовое задание, она наблюдала изменение характера деятельности и стремления к достижению конечного результата у детей в зависимости от содержания мотивов. Задание сделать что-то сопровождалось следующими мотивировками: 1) для мамы, 2) для малышей, 3) для последующей игры, 4) ради игрового изображения труда взрослых, 5) ради удовольствия от самой работы. Предлагалось две задачи: сделать салфетку и флажок. Оба задания были вполне доступны детям по характеру необходимых для их осуществления операций. Показателями действенности различных мотивов трудовой деятельности служили длительность трудовых усилий, качество выполненного задания, доведение его до конца, отношение детей к изготовленному предмету.

На основании полученных данных Я. З. Неверович сделала вывод, что «общественные мотивы труда в своей простейшей форме, в форме стремления сделать нечто полезное другому человеку, начинают складываться очень рано, уже в дошкольном возрасте. Такого рода мотивы могут приобрести для ребенка-дошкольника значительную побудительную силу, большую, чем мотивы личной пользы или интерес к внешней, процессуальной стороне деятельности» (1955, с. 148).

Я. З. Неверович справедливо указывает, что общественные по своему содержанию мотивы возникают у ребенка не спонтанно, а благодаря воспитательным воздействиям взрослых. Для того чтобы эти мотивы были усвоены и приобрели побудительную силу, подчиняя себе другие мотивы, необходимы некоторые условия, в частности, чтобы между мотивом и содержанием предлагаемого задания существовала понятная для ребенка связь, соответствующая повседневной практике его взаимоотношений между людьми.

Материалы Я. З. Неверович свидетельствуют, что при правильной организации именно в трудовой деятельности может происходить усвоение общественных по своему содержанию мотивов с последующим подчинением им других мотивов. В трудовой деятельности ребенок может вступать в отношения со взрослыми и другими детьми через ее продукты. Именно эта форма связи дает наибольшие возможности для усвоения общественных по своему содержанию мотивов деятельности.

Особый интерес представляют те материалы исследования Я. З. Неверович, в которых отражены результаты выполнения детьми

трудового задания, проходящего при игре в мастерской. Оказалось, что именно это задание было выполнено с наибольшим успехом. Ни один ребенок не отказался от работы; все, даже самые маленькие, стремились довести ее до конца; не было ни одного ребенка, деятельность которого побуждалась бы мотивами процессуального характера. На первый взгляд эти данные кажутся парадоксальными. Казалось бы, что именно в ситуации игры процессуальные мотивы должны выступить на первый план, а все изготовление предмета приобрести «условный» характер, при котором дети повозились бы с инструментами и материалами и предложили бы в качестве конечного продукта нечто «символизирующее» его. Но на самом деле деятельность детей протекала иначе. Они брали на себя роли рабочих. Основным побуждающим мотивом был мотив возможно лучше, «как на самом деле» выполнить эти роли. Это и определило отношение детей как к процессу работы, так и к ее конечному продукту.

Я. З. Неверович пишет: «Наблюдая игру в мастерскую и сравнивая работу этих же детей в других ситуациях, можно с уверенностью сказать, что эта игра больше всего была похожа на настоящую работу... В нашем эксперименте ребенок, приняв роль рабочего, воспроизводит серьезные трудовые взаимоотношения взрослых, и он сам и его товарищи требуют правдивого — как на самом деле — изображения действительности. В результате деятельность приобретает развернутый характер, между детьми налаживаются трудовые взаимоотношения, появляется требовательное отношение к качеству, критичность к себе и другим, взаимопомощь и удовлетворение от хорошо сделанной работы» (там же, с. 144).

Основной мотив деятельности детей в данной игре, как, впрочем, и во всякой другой развернутой игре,— возможно лучшее выполнение взятой на себя роли. Этот мотив подчиняет себе непосредственные побуждения ребенка и выступает ведущим. Можно полагать, что в нем (мотиве) отражаются отношения, имеющиеся в жизни взрослых. Этот мотив можно обозначить как мотив долга.

Л. С. Славина (1948) изучала вопрос о возникновении специфических мотивов игры при переходе от манипулятивно-предметной игры к ролевой. Возникновение ролевой игры связано с появлением новых мотивов (действовать «как взрослый»). Однако на самых ранних стадиях этот новый мотив еще не подчиняет себе весь ход игры, не влияет на содержание действий, которые по-прежнему носят манипулятивно-предметный характер и определяются непосредственными побуждениями предметной ситуации. Лишь постепенно мотив действовать «как взрослый» подчиняет себе непосредственные побуждения детей.

Ролевая игра всегда связана с конфликтом, в который вступают мотив выполнения взятой на себя роли и всевозможные непосредственные побуждения, возникающие по ходу игры. Игровая роль создает благоприятные условия для следования правилам, подчинения непосредственных побуждений и мимолетных желаний более высоким мотивам.

Формирование первичных этических инстанций и моральных чувств

В дошкольном возрасте начинают усваиваться этические оценки, на основании которых происходит дифференцирование самими детьми всех поступков на хорошие и плохие. Первоначальную слитность непосредственного эмоционального отношения к человеку и этической оценки его поступков можно обнаружить, анализируя восприятие детьми дошкольного возраста литературных произведений.

А. В. Запорожец продемонстрировал, как маленький ребенок с необычайной непосредственностью и эмоциональностью проникается сочувствием к положительным героям художественного произведения. «Малышей,— пишет А. В. Запорожец,— не удовлетворяют неопределенные ситуации, когда неизвестно, кто хороший, а кто плохой. Они стремятся сразу же выделить положительных героев, безоговорочно принимают их позиции и становятся в резко отрицательное отношение ко всем, кто препятствует осуществлению их замыслов. Делается это с такой прямолинейностью, что иногда даже неодушевленные предметы подвергаются суровой оценке, когда ребенок не находит подходящего живого персонажа, на которого можно было бы возложить ответственность за случившееся» (1949, с. 245).

Младшие дошкольники еще недостаточно осознают мотивы своего отношения к персонажу произведения и просто оценивают его как хорошего или плохого. Старшие дети уже аргументируют свои оценки, указывая на общественное значение того или иного поступка. Возможность перехода простой немотивированной оценки, связанной с непосредственным отношением, в мотивированную моральную оценку связана с развитием у детей дошкольного возраста сопереживания и содействия героям литературных произведений. Возникновение в дошкольном возрасте, наряду с практическим действием, внутреннего действия в воображаемых условиях создает возможности для активного переживания события и поступков, в которых ребенок сам не принимает непосредственного участия. Через это он начинает осмысливать мотивы поступков и дифференцировать свое эмоциональное отношение и моральную оценку.

Н. А. Циванюк (1953) изучала, как понимают сказки дети 3—5 лет. Она затронула также вопросы моральной оценки, даваемой дошкольниками поступкам сказочных героев, и эмоционального отношения детей к сказочным персонажам. Автор установила, что уже самые младшие дети (3—3,5 года) в основном правильно оценивают действия героев. Их оценка возникает не в результате неполного осмысления сюжета сказки и поступков героя, а благодаря переносу общего положительного или отрицательного эмоционального

отношения на конкретные поступки. Так как в народных сказках носителями положительных качеств и поступков почти всегда выступают одни и те же персонажи, отрицательных — другие, а в предшествующей жизни у детей создается положительное отношение к первым и отрицательное ко вторым, то по этому совпадению, а не благодаря осознанию моральная оценка поступков персонажей детьми в большинстве случаев правильна.

Такое соотношение между эмоциональным отношением и моральной оценкой поступка — следствие еще и того, что у младших детей общее эмоциональное отношение определяет собой и моральную оценку. «Он поступает хорошо, потому что он хороший, я его люблю, он мне нравится» — так можно было бы обозначить отношение между моральной оценкой и эмоциональным отношением на самом раннем этапе развития моральных представлений.

Однако уже в этом возрасте у некоторых детей наблюдается несовпадение между оценкой поступка и эмоциональным отношением к герою: «Хорошо или плохо поступил медведь?» — «Плохо». — «Почему он плохо сделал?» — «Потому что раздавил теремок». — «Тебе медведь нравится или нет?» — «Нравится. Я люблю мишек». Подобное несовпадение выступает симптомом возникающей дифференциации непосредственного эмоционального отношения и моральной оценки поступка.

У детей 4—5 лет начинают формироваться моральные понятия «хорошо» и «плохо». Они по содержанию поступка относят его к первичным моральным категориям и на этом основании дают моральную оценку. Эмоциональное отношение не просто совпадает с моральной оценкой, но подчиняется ей и ею обосновывается. Обоснование моральной оценки и отнесение поступка к хорошим и плохим все больше опирается на проникновение во взаимоотношения сказочных героев, т. е. поступок берется в его отношении не только к тому, кто его совершил, но и к тому, на кого он направлен.

В работе О. И. Соловьевой (1946) содержатся некоторые материалы по этой проблеме. Дети старшего дошкольного возраста очень интересуются волшебными сказками. Их вопросы свидетельствуют о том, что их прежде всего занимают поведение и взаимоотношения персонажей, смысл и мотивы поступков, восстановление нарушенной справедливости. Центр детского внимания и интереса — сказочный герой. Особое значение придается удаче героя. Все, кто мешает герою, вызывают у детей отрицательное отношение. Протест и возмущение у дошкольников вызывает отрицательная моральная сторона поступков таких персонажей. Это говорит о том, что моральная сторона волшебных сказок воспринимается детьми правильно. Они понимают, где добро и зло, и со всей силой непосредственных эмоций встают на сторону добра.

Формирование этических оценок и представлений, по-видимому, идет по пути дифференцирования диффузного отношения, в котором слиты воедино непосредственное эмоциональное отношение и мо-

ральная оценка. Постепенно, в результате усвоения содержания моральных оценок, последние все более отделяются от непосредственного эмоционального отношения и начинают определять его. Моральная оценка насыщается общественным содержанием, включая в себя моральное содержание поступков героев, их отношения к другим людям.

Существенный интерес представляет не только процесс складывания моральных представлений, но и вопрос о том, могут ли дети сами подчинять свое поведение известным этическим нормам. Эта проблема затронута в работе Р. И. Ибрагимовой (1952). Она изучала начатки чувства долга у детей 2—7 лет при взаимоотношении с младшими детьми, сверстниками, взрослыми (воспитателем). Ребенок должен был выполнить то или иное правило, причем анализировались не только факт выполнения (невыполнения) правила, но и отношение детей к своему поступку.

Дети, как правило, совершают поступки по непосредственному указанию взрослых, в порядке выполнения их требования. По своему собственному почину на ограничение своих желаний они идут редко и только под влиянием чувств симпатии или сочувствия. В большинстве случаев дети делают то, что им интересно, занимательно, отвечает их «хочу» и не требует особых усилий. Совершая объективно положительные поступки, малыши не осознают их необходимости, не отдают себе отчета в значении сделанного для других людей, не расценивают свои действия как «должные» поступки.

В исследовании установлено, что чувство долга зарождается уже у самых маленьких детей, на рубеже раннего детства и дошкольного возраста, под влиянием оценки взрослого совершенного поступка. Исходя из этой моральной оценки дети устанавливают связь между понятиями «хорошо» и «плохо», а также своим действием и на этой основе относят свои поступки к хорошим или плохим — первичное чувство удовольствия получает новое содержание, становясь чувством, связанным с оценкой «хорошо». Под влиянием взрослых происходит не только обогащение положительных чувств, переживаемых ребенком, но перестройка отрицательных переживаний. Положительная моральная оценка со стороны взрослого придает позитивную окраску даже тем действиям, которые обычно совершаются ребенком с полным равнодушием.

Р. Н. Ибрагимова отмечает у детей к концу раннего возраста первые поступки, объективно заключающие в себе некоторые этические нормы, возникающие на основе симпатии или сочувствия. У 4—5-летних и более старших при выполнении требования «отдать игрушку» другому ребенку это чувство симпатии продолжает играть значительную роль. Дети 4—5 лет отдают игрушку тому, к кому питают симпатию, охотно и без сожаления в 26 случаях из 27 (в одном случае отмечено явное неудовольствие). В то же время ребятам, к которым они такого чувства не испытывают, дети игрушек не отдают или делают это крайне редко, с чувством неудовлетворе-

ния. Среди дошкольников 6—7 лет количество тех, кто отдает игрушку детям, к которым не питает чувства симпатии, возрастает, но ни разу не было замечено, чтобы этот поступок сопровождался ярко выраженным удовлетворением и совершался охотно.

В связи с тем что чувство симпатии играет существенную роль в возникновении моральных чувств, представляет интерес вопрос о его возникновении у детей раннего возраста. Он специально исследовался Н. И. Лысенко (1952), которая на основе своих наблюдений приходит к заключению, что чувство симпатии у ребенка 1-го года жизни представляет собой непосредственную эмоциональную реакцию, связанную с восприятием взрослого человека. Поэтому чувство симпатии проявляется по отношению к тем людям, которые ухаживают за ребенком, удовлетворяя его потребности, доставляя ему удовольствие. У ребенка 2—3 лет чувство симпатии начинает выражаться в форме отказа от личного удовольствия в пользу лица, которое вызывает сочувствие. Сначала это происходит по указке взрослого, а затем — по самостоятельному желанию. Более сложные проявления чувства симпатии: сочувствие, помощь, заботливость, предупредительность, защита, отказ от удовольствия в пользу другого ребенка — возникают благодаря особым воспитательным воздействиям взрослых.

В отличие от эмоциональных реакций детей 2—3 лет на оценку их действий взрослыми, у средних и старших дошкольников эмоция возникает в связи с оценкой самим ребенком своего поступка. Анализируя имеющиеся материалы, трудно установить какие-либо существенные различия в проявлениях чувства долга между детьми среднего и старшего дошкольного возраста. Однако некоторые различия имеются. Для средних дошкольников характерны проявления чувства долга по отношению к узкому кругу лиц, к которым ребенок питает симпатию, любовь или сочувствие. Можно предполагать, что чувство долга здесь еще не совсем отделилось от чувства симпатии. У старших дошкольников оно распространяется на более широкий круг лиц. Особенно показательно для старших дошкольников появление зачатков чувства долга по отношению к малышам. Требования заботливого отношения к маленьким, как и другие моральные правила поведения, начинают восприниматься ими как обязанности старших по отношению к младшим и выполняются не формально, а с чувством удовлетворения и ответственности.

К сожалению, исследований, посвященных усвоению детьми этических норм и развитию у них моральных чувств, очень мало. Вместе с тем имеющиеся материалы позволяют утверждать, что дошкольный возраст — это тот период, когда происходит интенсивное усвоение первичных этических норм поведения и формирование связанных с ними моральных переживаний. Этого следовало ожидать, памятуя о том, что в дошкольном возрасте чрезвычайно интенсивно усваиваются общественные функции взрослых, их отношения к предметам и друг к другу. Принятие детьми дошкольного возраста этических

норм и формирование моральных чувств — часть общего процесса активного проникновения ребенка в жизнь взрослых людей, в их взаимоотношения, в смысл их деятельности и поступков.

Исходя из всего сказанного, можно решительно отвергнуть представление о том, будто детям дошкольного возраста недоступна никакая другая этика, кроме этики эгоцентризма. Понимание дошкольника как существа асоциального, чуждого каких бы то ни было этических норм, которому недоступны моральные чувства и который руководствуется в своей жизни только собственным удовольствием, опровергается имеющимися фактическими материалами. Вместе с тем опровергаются и представления о каких бы то ни было врожденных моральных чувствах — они усваиваются. Дошкольный возраст выступает как возраст интенсивного усвоения моральных чувств. Особенно важно, что усвоение чувства долга, связанное с выполнением моральных правил взаимоотношений с другими людьми (взрослыми, сверстниками, младшими), и формирование долга в качестве мотива деятельности имеют важнейшее значение для перехода к обязательному школьному обучению.

Развитие произвольного поведения

Формирование произвольных движений и двигательных навыков начинается еще в раннем детстве и продолжается в условиях предметной деятельности детей дошкольного возраста. К началу дошкольного возраста у ребенка уже довольно большой запас двигательных умений. На протяжении дошкольного возраста происходит не только количественный рост движения и двигательных умений, но и серьезные качественные сдвиги в их осуществлении и усвоении. Возникают и интенсивно формируются собственно орудийные операции, значительно возрастает роль различных видов ориентировочно-исследовательской деятельности в осуществлении и усвоении двигательных навыков.

Как уже отмечалось, в дошкольном возрасте происходит формирование новых мотивов деятельности, усвоение этических норм поведения и моральных чувств, оказывающих регулирующее влияние на все поведение и поступки ребенка. Естественно встает вопрос о том, что указанные новообразования дошкольного возраста отражаются на качественном изменении всего поведения ребенка.

3. В. Мануйленко (1948) исследовала развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста — умение детей длительно сохранять заданную позу, не изменяя ее (ребенок должен принять позу «часового» и удерживать ее возможно дольше). Условия, в которых требовалось сохранить позу, варьировались (задание удерживать определенную позу в присутствии экспериментатора, других

детей и т. д.). В экспериментах участвовали дети всех возрастных групп детского сада.

В результате проведенного исследования выяснилось, что длительность сохранения позы с возрастом увеличивается. В среднем дошкольном возрасте длительность сохранения позы колеблется в зависимости от условий. Колебания в старшем дошкольном возрасте отмечаются значительно реже. Во всех возрастах (за исключением самого старшего) наибольшая длительность сохранения позы зафиксирована при выполнении игровой роли внутри детского коллектива. В старшем дошкольном возрасте максимальное время сохранения позы наблюдается в условиях соревнования.

Согласно З. В. Мануйленко, уже в 4—5 лет у детей отмечается произвольное управление собой. Оно опирается на те психологические условия, которые заключаются в содержании поведения ребенка в целом. Ребенок длительно удерживает позу «часового», потому что он принимает на себя соответствующую роль, потому что таково содержание его поведения в целом. Можно сказать, что его управление собой опосредовано здесь отношением к принимаемому на себя поведению, к содержанию его, выраженному в роли кого-то, в чьей-то функции, в сущности всегда социальной.

Здесь впервые мы встречаемся с опосредованием поведения каким-то образом, представлением. В данном случае существенно не то, каков по содержанию этот опосредующий образ, т. е. дан ли он в форме обобщенного правила взаимоотношений или поведения конкретного лица,— важно, что образ поведения впервые выступает как его регулятор, поведение сравнивается с образом и последний выступает как образец. То, что ориентирующий образ дан в конкретной, можно сказать, наглядной форме, ничего не меняет в существе происходящих в поведении изменений. Это свидетельствует лишь о том, что усвоение образов, ориентирующих поведение, проходит определенный путь от конкретных и наглядных ко все более обобщенным и отвлеченным. Мы считаем, что в этом пункте происходят качественные изменения всего поведения — из непосредственного оно становится опосредованным нормами и правилами. Собственно говоря, для ребенка впервые возникает вопрос о том, как себя надо вести, и необходимость создания предварительного образа поведения. Перед нами переход от импульсивного поведения к личностному, от прямых реакций к личностному поступку, который содержит в себе момент усвоенного образа поведения другого человека или других людей.

На определенной ступени дошкольного детства образ не может осуществлять своей регулирующей функции, если он дан в отвлеченной форме и не поддержан реальными отношениями с другими детьми. Только в условиях, когда он конкретен и поддержан контролем со стороны соучастников игры, он ориентирует поведение.

Дальнейшее формирование произвольного поведения связано с уменьшением внешне опосредующих его звеньев и со становлением

образа все более отвлеченного и обобщенного. Так, в старшем дошкольном возрасте образ, данный в отвлеченно-словесной форме, легко регулирует поведение и для этой его роли нет необходимости в поддержке ни со стороны наглядного содержания, ни со стороны конкретных взаимоотношений с другими детьми. Поведение детей приобрело новое качество. «Это новое состоит в том,— пишет З. В. Мануйленко,— что управление своим поведением приобретает как бы другой, внутренний «механизм». Если раньше произвольное владение собой вытекало и было опосредовано отношением ребенка к принимаемому им на себя поведению, выраженному в выполняемой им социальной роли (в наших условиях — игровой), то теперь возникает обратное отношение. Ребенок находит содержательность своего поведения через отношение к себе, к своим возможностям, «к образу своего поведения» — отношение то же, по своей природе, конечно, социальное... С нашей точки зрения, такой «механизм» произвольного поведения, собственно, и характеризует действительную произвольность не в процессе ее формирования, а в ее развитой форме» (1948, с. 122).

Управление своим поведением становится предметом сознания самих детей, а это означает новую ступень развития сознания ребенка, ступень формирования его самосознания, предмет которого — место его самого в системе отношений с другими людьми и собственные возможности. Формирование личного сознания неразрывно связано со становлением произвольного управления собственным поведением.

Усвоение ребенком образов (правил, норм), которые становятся регуляторами его поведения, изучалось В. А. Горбачевой (1945). Исходя из того, что в жалобах детей на нарушение правил должен найти свое отражение уровень их усвоения, В. А. Горбачева обратила особое внимание на изучение этих жалоб. Анализ жалоб позволил разделить их на две большие группы: 1) жалобы пострадавших на незаслуженную обиду со стороны других; 2) жалобы-заявления, в которых сам жалующийся не является пострадавшим, а просто оповещает о нарушении одним из товарищей каких-либо правил или норм поведения. Указанные группы жалоб различаются и по содержанию. Первые вскрывают нарушения правил взаимоотношений между детьми, вторые констатируют нарушение широкого круга бытовых правил детского сада.

В отношении освоения бытовых правил В. А. Горбачева пришла к следующим выводам: «Ребенок младшей группы (3—4 года) неосознанно пользуется заявлениями для установления собственного поведения. Так же неосознанно он соотносит со своим и поведение (по правилам) товарища. Собственная линия поведения по правилам выделяется только в действии. В сознании откладывается лишь поведение (по правилам) товарища. Дети средней группы выделяют уже и собственное поведение по правилам. Сознательно соотносят они и свое поведение к поведению товарищей. Но правило как тако-

вое вычленяют только отдельные дети и в редких случаях. Семилетние дети четко дифференцируют как поведение (по правилам) товарищей, так и свое собственное. Вместе с тем они осознанно выделяют само правило. Правило начинает руководить их действием. Поведение становится более свободным и устойчивым» (1945, с. 147).

Освоение правил взаимоотношений, в отличие от бытовых, протекает значительно тяжелее. Оно требует знания определенных прав и обязанностей и умения подчинять им свои действия и поступки.

Первые детские жалобы в младшей группе в результате воспитательной работы появляются на смену «самочинным» расправам с обидчиком и характеризуют начало освоения наиболее сложного для малыша правила взаимоотношений. Это длительный процесс, протекающий через преодоление несоответствия между требованиями, предъявляемыми к детям быстрорастущими связями между ними, и уровнем развития.

Подводя итоги своему исследованию, В. А. Горбачева дает следующую характеристику процесса освоения правил: «...дети младшего дошкольного возраста вначале воспринимают все правила как частные конкретные требования воспитательницы, направленные только к ним самим. В ходе общего развития ребенка, в процессе воспитательной работы с ним, вследствие многократного восприятия одних и тех же требований к себе и другим детям и соблюдения этих правил дети по мере установления связей с товарищами начинают осваивать правило как правило, т. е. как обобщенное требование... В младшей группе детского сада вначале правило детьми не осознается. Не выделяется четко в сознании ребенка и собственное поведение по правилам. Использование жалоб и заявлений детьми происходит неосознанно. Выделяется в сознании только поведение товарищей. Постепенно в сознании детей выделяется и собственное поведение по правилам, а к 7 годам — само правило. Дети приобретают впервые возможность воспринимать правила в форме инструкции, как обобщенные требования к ним. Поведение по правилам становится более устойчивым. В условиях целенаправленной педагогической работы дети приобретают способность сознательно руководствоваться в своих действиях, влиять друг на друга в плане организации поведения по правилам» (там же, с. 163—164).

Относительная трудность освоения правил взаимоотношений зависит и от того, что эти правила не столь постоянны, как бытовые правила, а все время изменяются в связи с усложнением содержания и форм деятельности детей. Однако, несмотря на трудности, правила взаимоотношений все же усваиваются.

Существенно важным представляется установление этапов или стадий выделения правил из практики конкретных взаимоотношений. По-видимому, до тех пор пока не произошло выделения самого правила, нельзя говорить о полном его освоении. Вместе с тем факт выделения правила указывает на то, что поведение стало произвольным, т. е. регулируемым этим правилом.

Формирование первичных представлений о мире

Многие исследователи отмечают в развитии ребенка-дошкольника наступление так называемого периода вопросов. Детей периода вопросов называют почемучками (некоторые писатели, исходя из этой особенности дошкольников, пытались составить «детские энциклопедии»). Вопросы, которые задают дети, чрезвычайно разнообразны и охватывают все области знаний о мире, природе, обществе, человеке.

А. И. Сорокина (1947), анализируя большое количество вопросов, заданных детьми (более 4 тыс.), пришла к заключению, что за этими вопросами стоят разные мотивы. Она выделила три группы вопросов, мотив которых: 1) стремление ребенка приобщить взрослого к соучастию в своей деятельности; 2) стремление к эмоциональному сопереживанию; 3) стремление к познанию окружающего мира.

А. И. Сорокина пришла к выводу, что основным и определяющим мотивом детских вопросов выступает стремление ребенка к общению. Дошкольный возраст связан с интенсивным развитием самостоятельной деятельности детей. Взрослые требуют от детей самостоятельности, и дети сами стремятся к ней. Однако это отнюдь не означает, что дети меньше стремятся к общению со взрослыми, меньше нуждаются в нем. В дошкольном возрасте возникают многогранные формы общения, носящие главным образом речевой характер, и в их контактах большая роль принадлежит вопросам, посредством которых ребенок привлекает внимание взрослого к своей деятельности, ищет выхода из создавшихся трудностей, просит указаний о способе действий. Сотрудничество со взрослыми приобретает новую форму, условно его можно было бы назвать интеллектуальным сотрудничеством, сменяющим непосредственно практическую форму совместной деятельности со взрослыми.

Несколько иными причинами вызваны вопросы 2-й группы. Возникновение этих вопросов, по-видимому, также связано с некоторым «отдалением» взрослых от ребенка. Появление переживаний стыда, вины, сомнений, ожиданий на фоне некоторого отдаления взрослых от ребенка приводит к повышенной тенденции интимного общения. А. И. Сорокина отмечает, что такая тенденция особенно часта у детей, живущих вне семьи.

Возникновение двух первых групп вопросов тесно связано со всем развитием личности и деятельности ребенка дошкольного возраста, а не исключительно с его интеллектуальным развитием.

Особую категорию составляют вопросы, мотив которых — стремление к знанию. Они, по данным А. И. Сорокиной, разбиваются на 2 подгруппы. К 1-й относятся вопросы, связанные с овладением пра-

вилами и нормами поведения; ко 2-й — познавательные в собственном смысле этого слова. Как уже указывалось, в этом возрасте происходит интенсивное овладение моральными нормами, и, следовательно, 1-я подгруппа вопросов определена теми новыми взаимоотношениями со взрослыми и сверстниками, которые формируются в дошкольном возрасте. Ребенок стремится уяснить, что можно и чего нельзя, что хорошо и что плохо, как надо поступать в том или ином случае. Подобные вопросы связаны с формированием у ребенка первичного морального мировоззрения, которое в качестве исходного момента включает дифференциацию добра и зла, хорошего и плохого.

Следует отметить, что эта первичная дифференциация включает в себя и первичную ориентировку в широких общественных явлениях: буржуи и рабочие, белые и красные, фашисты и наши — прежде всего разделяются по этическому принципу «плохих» и «хороших». Таким образом, вопросы, касающиеся этических норм и правил, свидетельствуют об интенсивной работе, производимой ребенком по обобщению и дифференциации отношений людей к предметам и друг к другу.

Обратимся к вопросам 2-й подгруппы. Они свидетельствуют о постоянном столкновении уже освоенного с новым и о все более глубоком проникновении ребенка в познание окружающего. Вопросы являются показателем того, правильно ли развивается этот сложный процесс, не односторонни ли интересы ребенка.

Познавательные вопросы, т. е. вопросы, требующие ответа, содержащего какие-либо сведения, возникают при определенных условиях: 1) когда ребенок сталкивается с чем-то новым, что привлекает его внимание, вызывает удивление; 2) когда сложившееся представление нарушается из-за того, что новое представление по одним признакам с ним совпадает, а по другим — нет; 3) когда ребенок хочет утвердиться в том выводе, который он самостоятельно сделал на основе сопоставления и обобщения явлений.

С возрастом число вопросов последней группы все более увеличивается. Старший дошкольник стремится по-своему классифицировать предметы и явления, найти в них общие признаки и выявить различия. Систематизация представлений, отнесение их к определенным категориям, осмысление общности и различий представляют собой те новые интеллектуальные задачи, которые стремится решить ребенок. Дети порой строят свои собственные «теории» происхождения и связи явлений.

Детская мысль в этот период направлена на дифференциацию и обобщение явлений действительности (дифференциация живого и неживого, природных явлений и общественных, прошлого и современности, добра и зла и т. п.). Именно на основе такой дифференциации возникают начальные общие представления о природных и общественных явлениях, дающие первый контур того, что условно может быть названо мировоззрением (в том смысле, что в этих об-

ших представлениях начинают складываться тенденции не просто к знанию об единичных фактах, а к знанию об их связи).

Ж. Пиаже предпринял попытку раскрыть по содержанию представления ребенка о мире, о физической причинности (1926; 1927). На основании ответов детей о причинах разнообразных явлений природы Ж. Пиаже выделяет 17 типов связей, устанавливаемых детьми. Они могут быть разделены на 3 большие группы, соответствующие определенному периоду в детском развитии. В 1-м периоде все объяснения — психологические, феноменистические, финалистические или магические (типы 1—5). Во 2-м к ним присоединяются артифициалистические, анимистические и динамические (типы 6—9). Магические объяснения начинают вытесняться. В 3-м периоде постепенно исчезают все предшествующие варианты объяснений и на смену им приходят рационалистические (типы 10—17). Только в 3-м периоде возникает настоящее причинное объяснение явлений. Пиаже считает временем его начала возраст 7—8 лет.

В отношении объяснения границ и признаков одушевленности в дошкольном возрасте, согласно Пиаже, господствует самая низкая стадия. Жизнь и сознание приписываются детьми всем предметам, которые обнаруживают какую-либо активность, или даже неподвижным, не подвергающимся каким-либо воздействиям извне, т. е. дошкольники находятся во власти самого грубого анимизма. Освобождение от такого анимизма, по Пиаже, происходит только в возрасте 11—12 лет. Что касается происхождения существующего, дети до 6—7 лет находятся на стадии артифициализма. Предприимчивость, анимизм и артифициализм — таковы, по мнению Пиаже, основные черты представлений ребенка-дошкольника о мире, его мировоззрение.

Пиаже в своем исследовании ставил перед ребенком вопросы, для ответов на которые у последнего заведомо не было никаких знаний. Именно ответы на подобные вопросы он считал типичными для характеристики той работы, которую производит мысль ребенка над явлениями действительности. Однако исключение знаний, получаемых ребенком в процессе общения со взрослым, в принципе невозможно. Даже тогда, когда перед ребенком ставится вопрос, на который у него заведомо нет усвоенного ответа, и ребенок дает свой «оригинальный» ответ, его оригинальность лишь кажущаяся. В действительности ответ определен всей суммой имеющихся у ребенка представлений. Он просто переносит знания из одной сферы в другую, дает обобщение значительно более широкого характера, чем те, на которые уполномочивает фактическое содержание имеющегося у него знания.

Точно так же, как ребенок не выдумывает сам причинных и рационалистических объяснений, он не выдумывает и анимистических и артифициалистических. Последние — такой же продукт усвоения, как и первые. Это не значит, что взрослые дают ребенку заведомо ложные анимистические или артифициалистические представления.

Те представления, которые получает ребенок в общении со взрослыми и которые он усваивает, правильны в известных ограниченных пределах. Так, например, взрослый указывает ребенку, что птица живая, потому что она летает, или что мост и железную дорогу сделали люди. Это правильные представления. Однако, будучи перенесены ребенком на другие предметы, эти представления превращаются в анимистические и артификалистические. Так, говоря, что самолет живой, потому что он летает, а реки и горы сделаны руками человека, ребенок обнаруживает черты анимизма и артификализма. Можно предполагать, что если бы ребенок в качестве исходных получил другие по содержанию представления, то и характер переноса получился бы другой.

Очевидно, что те особенности представлений о мире, на которые указывает Пиаже,— результаты неправомερных обобщений, самостоятельно производимых ребенком. В их неправомерности, в недоучете специфических особенностей предметов и явлений — основная ошибка дошкольника. Но в то же время это и тенденция к обобщению, к установлению связей, ярко проявляющаяся у детей дошкольного возраста. Она составляет ту основу, на которой формируется абрис мировоззрения, первая попытка создать картину мира — природы и общества.

Возникновение самосознания

Мы обсуждали развитие разных сторон личности ребенка-дошкольника, опираясь на которые можно установить основные новообразования, возникающие к концу дошкольного детства и знаменующие начало перехода к периоду школьного обучения. Появление новых мотивов поступков и действий, среди которых, во-первых, особое значение приобретают мотивы, общественные по своему содержанию, связанные с пониманием взаимоотношений между людьми, во-вторых, формируются мотивы долга и вместе с тем мотивы самолюбия и соревнования. Перечисленные мотивы вступают в различные отношения, образуя сложную структуру и подчиняя себе непосредственные желания ребенка.

Формируются первые этические инстанции и на их основе моральная оценка, которая начинает определять непосредственное эмоциональное отношение к другим людям. Возникает произвольность поведения и на ее основе новое отношение к себе и своим возможностям. Возможность управления собой, своим поведением и поступками выделяется как особая задача, с которой ребенок начинает справляться.

Внутри деятельности вычлeняются отдельные действия и операции, овладение которыми представляет собой особую задачу. Благо-

даря этому формируется оценка своих возможностей по практическому осуществлению той или иной задачи. «Могу» и «не могу» начинают мотивироваться наличием или отсутствием необходимых умений.

Дальнейшее развитие взаимоотношений ребенка и взрослых выдвигает на первый план особые функции последних в отношении дошкольника — руководства и обучения, а ребенок начинает осознавать себя как ученика. Все это создает предпосылки для формирования самосознания.

Наиболее ярко формирование самосознания проявляется в самооценке и осмысливании своих переживаний. Р. Н. Ибрагимова (1952) приводит некоторые данные о самооценке детей дошкольного возраста. Она указывает, что способность детей к оценке моральных качеств в младшем дошкольном возрасте выступает как оценка поведения других, и только в среднем и в старшем дошкольном возрастах она начинает выступать как оценка своего поведения, как самооценка. А. Н. Голубева (1955) считает, что в старшем дошкольном возрасте проявления упрямства во всех случаях хорошо осознаются ребенком как несправедливые и неправильные стремления во что бы то ни стало настоять на своем. Дети, как правило, учитывают последствия своего упрямства и проявляют его чаще всего по отношению к тем взрослым, со стороны которых оно остается безнаказанным, а для ребенка эффективным. Некоторым старшим дошкольникам доставляет удовольствие видеть бессилие взрослых, особенно если окружающие сверстники реагируют на это смехом.

В. А. Горбачева проследила формирование оценки и самооценки у детей старшего дошкольного возраста. Наблюдения велись в процессе овладения детьми игрой в шашки. Сопоставляя объективные результаты игры с оценками товарищей и самооценками самих детей, В. А. Горбачева приходит к заключению, что «детские оценки товарищей в их шашечных играх почти целиком совпадают с оценками, которые мы должны были дать им на основании более тщательно учтенного нами материала наблюдения» (1948, с. 13).

Вместе с тем она указывает на зависимость, существующую между объективностью и точностью оценки, с одной стороны, и степенью усвоения детьми правил — с другой. От усвоения правил игры зависят критерии, лежащие в основе оценок игры товарищей. Например, слабые игроки больше всего интересуются самим процессом игры, выполнением отдельных действий, не связывая их в единую систему правил, удачное или неудачное применение которых приводит к успеху или неудаче. У средних игроков значительно повышается интерес к результатам игры, и в основу оценки они кладут собственную практику, личный опыт игры с разными партнерами и главным образом результаты, а не оценку процесса и отдельных ходов. Сильные игроки учитывают не только результаты, но и весь процесс игры.

Анализируя полученные данные, В. А. Горбачева приходит к следующим выводам. Дети старшего дошкольного возраста (7—8 лет)

вполне могут оценивать отдельных товарищей и себя в конкретной деятельности (игры в шашки). В качестве критериев оценки и самооценки они берут одни и те же объективные показатели. Объективность и точность оценки растут по мере освоения детьми правил игры. Высокие возможности оценки и самооценки были обнаружены В. А. Горбачевой и в других видах деятельности дошкольников. Б. Г. Ананьев справедливо считает, что самооценка — наиболее сложный продукт сознательной деятельности ребенка. «Большим достижением,— пишет он,— в развитии дошкольника, которое позволяет отделять оценку себя от оценки другого (отождествленных в предметной оценке), является переход от предметной оценки другого к оценке другого и внутренних состояний самого себя. Это достижение является прямым продуктом успешной совместной воспитательной работы дошкольного учреждения и советской семьи, развивающих в детях элементы морального сознания» (1980, т. II, с. 118).

Таким образом, к концу дошкольного возраста у детей формируется самооценка, содержание которой — состояние умений, связанных с выполнением практической деятельности, и моральные качества, выражающиеся в подчинении или неподчинении правилам поведения, выделенным в данном коллективе.

Не менее важное значение имеет открытие и осмысливание ребенком во второй половине дошкольного возраста своих собственных переживаний. К сожалению, этот вопрос специально не изучался. Однако имеются сведения о присущих данной сфере существенных изменениях.

Излагая материалы исследований, посвященных изучению формирования мотивов деятельности, моральных представлений и связанных с ними чувств, мы приводили факты переживаний, которые всегда связаны у ребенка с его взаимоотношениями со взрослыми и другими детьми, с выполнением моральных норм, заданий со стороны взрослых и т. д. Гамма этих переживаний у ребенка дошкольного возраста довольно велика: радость и печаль, жалость, злость, огорчение и т. д. Ребенку приходится общаться со взрослыми по поводу не только внешних действий, но и своих внутренних состояний и переживаний. Речевое общение приводит к тому, что ребенок вынужден называть свои внутренние состояния, а следовательно, отделять одно от другого и обобщать их. Ребенок раннего и первой половины дошкольного возраста имеет разнообразные внутренние состояния и переживания, но еще не знает их. Он огорчается и радуется, сердится и стесняется, но не понимает, что он именно радуется или обижен.

Благодаря речевому общению возникает понимание своих собственных переживаний и осмысленная ориентировка в них. Можно сказать, что к концу дошкольного возраста ребенок открывает для себя существование своих собственных переживаний. Он теперь не просто радуется, обижается, сердится, но и говорит: «Я рад», «Мне

было обидно», «Мне стыдно», т. е. он знает, какие именно переживания он испытывает.

Самооценка, т. е. знание своих качеств, и открытие для себя своих переживаний составляют его самосознание, которое формируется к концу дошкольного возраста в качестве его основного новообразования (необходимо отметить, что ни самооценка, ни внутренние переживания еще не обобщаются ребенком; их обобщение представляет основное содержание переходного периода от дошкольного возраста к школьному). Таким образом, ребенок в дошкольном возрасте проходит путь от «я сам», от отделения себя от взрослого к самосознанию, к открытию своей внутренней жизни, теснейшим образом связанной и координированной с внешней деятельностью. Отсюда один шаг до отделения внутренней деятельности и внутренних переживаний от внешней деятельности и внешних отношений, который ребенок проделывает уже за пределами дошкольного детства.

Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения

Введение в нашей стране всеобщего и обязательного десятилетнего образования открывает широкие перспективы для существенного улучшения структуры, содержания и методов школьного обучения и воспитания. Это в свою очередь связано со все повышающимся интересом к вопросам формирования личности ребенка и его психического развития.

Своевременная разработка поставленных проблем позволит избежать случайных и скороспелых решений практических задач народного образования. Важное условие научного подхода к этим задачам — общий подъем уровня теоретических и экспериментальных исследований в области психического развития школьников, в частности усиление внимания к анализу теоретических взглядов, имеющихся в советской педагогике и психологии. При этом, естественно, необходимо специально рассмотреть историю связи обучения с умственным развитием школьников.

Еще в 1930-х гг. эта проблема встала перед нашей детской психологией. В то время происходили значительные изменения в системе школьного образования, осуществлялся переход от комплексного обучения к предметному. Тогда же вышли две книги, написанные крупнейшими советскими психологами—П. П. Блонским (1935) и Л. С. Выготским (1935), посвященные вопросам умственного развития школьников.

П. П. Блонский, опираясь на анализ содержания школьных программ, предпринял попытку определить особенности мышления на каждом этапе школьного детства и условия перехода от одних форм мышления к другим. «Школа,— писал П. П. Блонский,— обучая детей, неизбежно должна считаться со степенью развития их мышления. Поэтому можно с достаточной уверенностью предположить, что школьные программы до известной степени отражают общий ход развития мышления школьников. Целесообразнее всего было бы отобрать для анализа не какую-нибудь определенную программу, но то общее, в чем сходятся все наиболее авторитетные школьные программы и что не встречает ниоткуда каких-либо веских возражений. На этом основании можно предположить, что в той части, где имеется полное согласие педагогов, программы действительно отражают реальную картину развития детского мышления. Но отражают они ее, конечно, только в общих, приблизительных чертах, на материале этих программ мы можем рассчитывать получить лишь самую общую картину развития детского мышления, которая удовлетворяет лишь в начале исследования, как исходный пункт его» (1964, с. 158).

Все школьное детство П. П. Блонский разбивает на три стадии: раннее предпубертальное детство (7—10 лет); позднее предпубертальное детство (10—12, 13 лет); возраст полового созревания (13—16 лет)¹. В итоге анализа программы П. П. Блонский приходит к следующей схеме, дающей представление об общем ходе развития мышления: раннее и позднее детство характеризуется мышлением по правилам и стремлением к детализации; возраст полового созревания — доказывающим мышлением, включающим мыслительную детализацию; раннее предпубертальное детство — конкретным мышлением; позднее — мышлением отношений, возраст полового созревания — абстрактным мышлением.

Способ анализа, которым пользуется П. П. Блонский, наиболее рельефно иллюстрирует рассмотрение им программы по математике. «Во всех почти школьных программах на младший школьный возраст приходится изучение арифметики, а на подростковый — изучение алгебры. Разницу между арифметикой и алгеброй с психологической точки зрения можно видеть в том, что в арифметике, оперируя с числами — цифрами, мыслят частные эмпирические числа, в алгебре же, оперируя с буквами, подразумевают под ними любые числа данного рода. В алгебре отвлеченное мышление достигает своего кульминационного пункта; здесь мышление отвлекается даже от эмпирических чисел.

Анализ школьных программ по математике дает возможность расставить основные вехи развития абстрактного мышления школь-

¹ Мы не рассматриваем здесь принципы, на основе которых П. П. Блонский строит свою периодизацию школьных возрастов.

ников, поскольку овладение таким максимально абстрактным предметом, как математика, хорошо показывает, до какого максимума подымается абстрактное мышление школьников различных возрастов. Арифметика и алгебра, абстрагирование от всех качественных различий предметов до такой степени, что остается от них только то, что они — предметы, т. е. остается только раздельность их, только число, и затем абстрагирование даже от частных значений чисел — таковы два основных этапа.

Школьный курс арифметики ясно распадается на две части: целые числа и дроби, причем именованные числа являются обычно переходом от первой части ко второй. Арифметика целых чисел приходится на младшее предпубертальное детство (7—10 лет), арифметика дробей — на старшее. Если в младшем предпубертальном детстве, изучая арифметику целых чисел, ребенок восходит на первую ступень абстракции от качественных признаков предмета, на ступень количества и величины, то, изучая арифметику дробей, он восходит на вторую ступень — количественного отношения; это ступень абстрактного мышления отношений предметов, лишенных всех качеств. Так за стадией мышления качественных абстракций идет стадия мышления абстрактных отношений» (там же, с. 161 —162).

Дальнейшее развитие мышления происходит уже в подростковом возрасте, в связи с овладением алгеброй, и особенно решением уравнений. «В этом возрасте,— пишет П. П. Блонский,— ребенок научается оперировать абстрактными общими числами вместо частных эмпирических чисел и устанавливать законы числовых, максимально общих и абстрактных законов: ведь в этом в сущности и состоят отдел пропорций и основанное на нем решение уравнений» (там же, с. 162).

Резюмируя свой анализ развития мышления в связи с обучением математике, П. П. Блонский пишет: «Отвлечение от качественных свойств предметов до такой степени, что от предметов остаются только числа, правда, еще эмпирические частные числа — не абсолютные числа, но отношения между числами, т. е. абстрактные количественные отношения — общие абстрактные числа — абстрактные количественные законы,— таковы основные этапы развития абстрактного мышления школьников, как это можно усмотреть из школьных программ по математике» (там же, с. 163).

Конкретные исследования, проведенные П. П. Блонским и его сотрудниками и изложенные в рассматриваемой книге, в основном подтвердили общую картину развития мышления школьников, полученную посредством анализа учебных программ. Конечно, его исследования внесли большую конкретность в эту картину, углубили ее и поставили ряд вопросов о связи развития мышления с развитием восприятия, памяти, речи.

В заключительной главе книги П. П. Блонский возвращается к общей схеме развития мышления, но теперь уже с генетической по-

зиции, рассматривая его в аспекте совершенствования процессов восприятия и памяти. «Если раннее предпубертальное детство,— пишет П. П. Блонский,— возраст очень интенсивного развития произвольного внимания, а позднее предпубертальное детство — возраст достижения мнемической функций максимального развития, то подростковый возраст — возраст проблем, рассуждений и споров. Находящаяся в разгаре своего *созревания функция* — мышление — начинает проявлять себя с большой энергией, и огромное место занимает мышление в жизни подростка и юноши» (там же, с. 278) (выделено нами.— Д. Э.).

«Мышление,— продолжает П. П. Блонский,— одна из тех функций, которые в онтогенезе, как и в филогенезе, развиваются позднее ряда многих других функций. Не желая принижать, недооценивать детей, мы не должны на этом основании принижать мышление, приписывая в излишне большой мере способность к нему чуть ли не грудным младенцам. Мышление развивается на основе более элементарных интеллектуальных функций, и, чтобы быть способным рассуждать, надо уже быть наблюдательным, иметь достаточно практического опыта и знаний, обладать достаточно развитой речью» (там же, с. 279).

Таким образом, вскрывая предпосылки развития мышления, П. П. Блонский находит их в совершенствовании более элементарных функций — восприятия и памяти. Это положение очень важно, так как оно возвращает нас к принципам конструирования программ школьного обучения. В самом деле, если задача обучения заключается в содействии умственному развитию, если развитие мышления на ранних этапах школьного обучения определяется развитием восприятия, то естественно, что наглядность как дидактический принцип подбора материала становится основой построения программ младших классов школы.

Аналогичен подход и к развитию памяти. Если в старшем предпубертальном детстве (9—12 лет) память развивается наиболее интенсивно и именно в этом возрасте достигает своего максимума вербальная память, то «понятно поэтому, почему заучивание наизусть стихотворений, таблицы умножения (и фактически — таблицы сложения, вычитания и деления), всевозможных правил, географических названий и т. п. падает как раз на младшие и средние классы» (там же, с. 245).

Таким образом, П. П. Блонский сначала, анализируя школьные программы, вывел из них общие особенности развития детского мышления, а затем, исходя из более детальных исследований, обосновал содержание этих же программ ссылками на «особенности» развития мышления. В результате правомерным оказалось утверждение, будто такие программы соответствуют логике умственного развития детей и, более того, их научному обоснованию со стороны психологии. Естественно, что подобные программы можно совершенствовать лишь в частностях, но нельзя менять сколько-нибудь су-

щественным образом, ибо это противоречило бы закономерностям умственного развития детей.

Со времени выхода в свет книги П. П. Блонского прошло уже достаточно лет. За эти годы проведено много исследований мышления ребенка, их результаты в большинстве своем подтвердили характеристику мышления, данную П. П. Блонским на основе анализа содержания программ и логики их построения. Интересно, что такие результаты были получены при изучении понятий, как складывающихся вне процесса обучения, так и тех, которые входили в содержание обучения.

Мы столь подробно остановились на работе П. П. Блонского, во-первых, потому, что в ней наиболее рельефно представлен тот ошибочный круг, в котором находились (и нам кажется, находятся и до сих пор) подобные исследования умственного развития школьников, и, во-вторых, потому, что работа П. П. Блонского позволяет поставить ряд вопросов относительно умственного развития детей.

Однако, прежде чем мы перейдем к этим вопросам, необходимо выяснить, как появились те представления об умственном развитии детей, на которые ориентируются программы, и те принципы, на которых они строятся.

Известно, что обучение, школа, программы имеют очень долгую историю, значительно более долгую, чем научная детская психология. Последняя появилась в XIX столетии, в то время как обучение уходит в глубь веков. Конечно, педагоги — составители программ имели некоторые эмпирические представления о детском уме, но не эти представления в первую очередь определяли отбор содержания для программ, а задачи, которые ставило общество перед воспитанием и обучением подрастающих поколений. В классовом обществе эти задачи неодинаковы для различных классов общества — детей крестьян, рабочих, ремесленников, помещиков, капиталистов.

Достаточно вспомнить систему школ в дореволюционной России (церковноприходская школа, земская начальная школа, городская начальная школа, городское училище, прогимназия, гимназия), чтобы ясно представить себе степень дифференцированности обучения в зависимости от целей господствующих классов в области образования, а тем самым и ограничение задач обучения в школах для «низов».

Система дифференцированного обучения, предназначенного для различных классов (и слоев) общества, строилась по принципу замкнутых концентров знаний и навыков. Концентризм как принцип расположения программного материала исторически вырос, с нашей точки зрения, из механического надстраивания одного над другим типов школ. Таких замкнутых в себе концентров в дореволюционной школе России было четыре: 1) школа грамоты, дававшая только навыки чтения и письма (главным образом церковнославянского); 2) так называемая народная начальная школа, дававшая практические навыки чтения, письма и счета и круг элементарных сведений о

явлениях природы; 3) городское училище и прогимназия, дававшие сумму эмпирических знаний из области различных наук (географии, истории, естествознания); 4) гимназия (или соответствующее ей учебное заведение), дававшая собственно теоретическое образование (классическое гуманитарное или реальное).

Некоторые из таких замкнутых концентров представляли собой своеобразные тупики. Переход из низшего типа школы в другой, более высокий был затруднен не только из-за прямых политических и экономических препятствий, но и в силу «замкнутости» тех знаний и навыков, которые составляли содержание обучения в низших концентраторах по отношению к высшим.

Историки школы (а не историки лишь педагогических идей) должны дать анализ отдельных типов школ и исторических условий, определивших их возникновение. В нашу задачу это не входит. Для нас важен лишь тот факт, что начальная школа, дающая детям замкнутый в себе концентр практических навыков и элементарных представлений, возникла задолго до того, как появилась наука об умственном развитии детей. Содержание обучения в этой школе диктовалось прежде всего задачами, которые ставило государство, выступавшее выразителем потребностей капиталистического общества.

Ярким примером того, как господствующий класс в лице царского правительства всячески ограничивал изменения в содержании начального обучения, служит борьба вокруг знаменитых книг К. Д. Ушинского «Родное слово» (части I и II), появившихся вскоре после отмены крепостного права (1864).

К. Д. Ушинский — проводник идей развивающего обучения. Он понимал, что умственное развитие органически связано с содержанием обучения. Однако даже очень ограниченные и, казалось бы, политически нейтральные изменения, которые вносил К. Д. Ушинский, вызывали бурный протест со стороны чиновников царского правительства.

Даже самые прогрессивные для своего времени философы и педагоги (Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, А. Дистервег, К. Д. Ушинский и др.), формулировавшие принципы обучения (дидактики), всегда были ограничены в своих стремлениях задачами, которые ставили перед школой господствующие классы общества.

Возникает вопрос: не являются ли дидактические принципы, сформулированные педагогами прошлого, своеобразным идеологическим выражением тех ограничений, которые накладывало общество на образование широких народных масс? Мы склонны отвечать положительно на этот вопрос.

Если рассмотреть некоторые из этих принципов, например принцип наглядности, принцип доступности и т. п., то легко увидеть, что каждый из них содержит и прогрессивный и консервативный элементы. Прогрессивный направлен своим острием против схоластической школы, против представлений о недоступности знаний

детям широких народных масс; консервативный — на ограничение содержания образования. В самом начале борьбы за образование широких народных масс внутри буржуазного общества эти принципы имели прогрессивное значение. Они утверждали возможность такого образования и показывали условия его осуществления. Но в ходе исторического развития школы значение прогрессивного элемента падало, а консервативного, ограничивающего содержание обучения — возрастало.

Дидактические принципы, лежавшие в основе техники обучения и отбора его содержания, в период становления начальной народной школы вместе с тем выражали взгляды авторов программ на процессы умственного развития и их соотношение с обучением. Даже самые прогрессивные педагоги XVII—XIX вв. (по крайней мере до К. Маркса, а большинство и до XX столетия) рассматривали психическое развитие ребенка как процесс созревания. Подобный натуралистический подход к умственному развитию еще более укрепился после Ч. Дарвина. Развитие понималось как постепенное созревание, а последнее как естественный процесс, подчиненный внутренней логике природных законов, по типу эмбрионального развития. (Такая точка зрения имеет место и в настоящее время среди некоторой части зарубежных исследователей психического развития ребенка.)

Совершенно очевидно, что подобные взгляды на умственное развитие и обучение могут следовать только за естественно развертывающимся развитием, используя лишь готовые его продукты. Л. С. Выготский описывал эту точку зрения так: «Первая и наиболее распространенная у нас до сих пор точка зрения на отношение между обучением и развитием заключается в том, что обучение и развитие мыслятся как два независимых друг от друга процесса. Развитие ребенка представляется как процесс, подчиненный природным законам и протекающий по типу созревания, а обучение понимается как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в процессе развития» (1982, т. 2, с. 225). (Следует обратить внимание, что Л. С. Выготский указывает на большое распространение этой точки зрения у нас, т. е. в советской педагогике и детской психологии 30-х гг. К сожалению, он не называет конкретных носителей этих взглядов. Может быть, он и не мог этого сделать из-за широкой распространенности такой точки зрения.)

Несомненно одно — в период борьбы за начальную народную школу в России, в середине XIX в., составители программ стояли именно на этой точке зрения. Программы начальной школы того времени, как и всякие программы вообще, были материальным воплощением задач обучения и взглядов их творцов на процессы умственного развития. Дидактические принципы — лишь их конкретное выражение.

Известно, что программы начального обучения не претерпели сколько-нибудь значительных изменений вплоть до настоящего вре-

мени. Видный советский педагог и математик А. Я. Хинчин считал, что наша программа по математике представляет собой мало удачную копию дореволюционных программ: «В нашей стране, где каждый рабочий — сознательный участник производства, не может иметь места буржуазное ограничение задач школьной математики внедрением голой рецептуры, узких, не открывающих никаких перспектив практических навыков» (1963, с. 19) (выделено нами.— *Д. Э.*).

Аналогичное положение наблюдается и в программах по родному языку, да и во всех других, несмотря на то что сразу же после Октябрьской революции начальная школа подверглась коренным преобразованиям. Дело не только в том, что начальное обучение сделалось всеобщим и обязательным. Перед школой были поставлены принципиально новые задачи, исходя из которых было пересмотрено и содержание обучения. В начальную школу проникли научные материалистические знания о природе и обществе. Такая перестройка привела к коренному отличию начальной школы после революции от дореволюционной, так называемой народной начальной школы.

Но, несмотря на значительное изменение содержания начального обучения, способы его построения сохранились. По-прежнему начальная школа оставалась замкнутым концентром навыков и элементарных представлений; содержание (хотя и новое) строилось на основе дидактических принципов, ограничивающих возможности младших школьников, на таких, как, например, наглядность, конкретность, доступность и т. п.

Причин сложившегося положения было много, и прежде всего исторические, социально-экономические. Их анализ — дело историков советской школы. Среди интересующих нас причин укажем лишь одну. Вместе с программами, хотя и новыми по содержанию, но старыми по принципам конструирования, был перенесен и основной подход к умственному развитию в его отношении к обучению.

Становится понятным, почему Л. С. Выготский считал, что точка зрения, рассматривающая обучение как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в процессе развития (созревания), наиболее распространена у нас. Она (точка зрения) содержится в самих принципах построения программ начального обучения. Можно говорить сколь угодно высокие фразы по поводу ведущей роли обучения в развитии, но до тех пор, пока мы оправдываем и реализуем программы, построенные на иных принципах, мы практически действуем согласно другой и наиболее распространенной точке зрения. Таково объективное положение вещей.

Вернемся к взглядам П. П. Блонского. Он оправдывает существующие программы начального обучения, более того, он обосновывает их данными психологической науки. Одновременно П. П. Блонский неоднократно указывает на то влияние, которое оказывает школа на умственное развитие. Приведем два его высказывания: «Влияние школы на мышление,— пишет П. П. Блонский,— начинаю-

щее с первого дня поступления ребенка в школу, особенно ярко выступает в подростковом возрасте, как в этом убедили меня самые разнообразные предпринятые мною исследования, изложенные в предшествующих главах». И несколькими строками ниже: «В частности, через все наше исследование красной нитью и в частных выводах, и в общих заключениях проходит выяснение огромного влияния, которое такое общественное учреждение, как школа, оказывает на развитие мышления» (1964, с. 281—282).

П. П. Блонский признает влияние школы на умственное развитие. Однако такое признание настораживает. Почему влияние школы на развитие мышления «особенно ярко выступает в подростковом возрасте»? Такой точки зрения придерживаются и до сих пор некоторые исследователи. Они дают совершенно недвусмысленный ответ на этот вопрос. К подростковому возрасту, по их мысли, процесс созревания в основном заканчивается, и именно поэтому обучение начинает оказывать свое решающее влияние. Но это уже влияние не на развитие, в собственном смысле этого слова, не на появление новых форм психической деятельности. Все они к этому времени уже готовы, уже созрели. Обучение оказывает свое влияние не на их появление, возникновение, а лишь на уровень их развитости, оно их лишь упражняет.

На эту связь между теорией умственного развития как созревания и взглядами на обучение как на упражнение обратил внимание Л. С. Выготский: «Память, внимание и мышление ребенка развились до такого уровня, что он может обучаться грамоте и арифметике; но если мы его обучим грамоте и арифметике, то его память, внимание и мышление изменятся или нет? Старая психология отвечала на этот вопрос так: изменятся в той мере, в какой мы будем их упражнять, т. е. они изменятся в результате упражнения, но ничего не изменится в ходе их развития. Ничего нового не возникло в умственном развитии ребенка от того, что мы его обучим грамоте. Это будет тот же самый ребенок, но грамотный.

Эта точка зрения, целиком определяющая всю старую педагогическую психологию, в том числе и известную работу Меймана, доведена до логического предела в теории Пиаже» (1982, т. 2, с. 227)¹.

Вывод П. П. Блонского, что обучение оказывает свое решающее влияние на развитие мышления только в подростковом возрасте, указывает на какой-то существеннейший дефект программ, всего содержания обучения в начальной школе. Суть этого дефекта, видимо, заключается в том, что программы ориентированы на уже созревшие особенности умственной деятельности детей и дают лишь материал

¹ Нельзя согласиться с Л. С. Выготским, будто это старая точка зрения: ведь ее разрабатывает современный психолог Ж. Пиаже, она представлена в работе П. П. Блонского, бытует в программах. Она «старая» в смысле своего происхождения, но еще, к сожалению, не устаревшая.

для их упражнения. Теория созревания в отношении умственного развития с логической неизбежностью требует теории обучения как упражнения. Не случайно поэтому одной из центральных частных-методических долгое время являлась проблема упражнений, их количества, характера, нарастания трудностей и т. п.

Вместе с тем факт, подмеченный П. П. Блонским, настораживает и в другом отношении. Почему начальная школа не оказывает на умственное развитие такого же влияния, которое она оказывает в подростковом возрасте?

Это обстоятельство отмечается и в более современных исследованиях. Так, Б. Г. Ананьев, специально изучавший обучение в начальной школе, приходит к следующему заключению: «Сравнительно с остальными этапами начального обучения наибольший сдвиг в развитии ребенка происходит именно на первом году обучения. Далее темпы умственного роста несколько замедляются вследствие недостаточного внимания к развивающей стороне обучения. Возникают парадоксальные явления: при дальнейшем нарастании суммы усваиваемых знаний, навыков и умений происходит относительное замедление роста умственных сил, способностей детей, особенно к обобщению и применению знаний на практике. Прогресс обученности детей непосредственно не влечет за собой роста обучаемости. Это явление заслуживает особого и пристального изучения, так как свидетельствует о том, что в практике начального обучения далеко еще не использованы многие возможности воспитательных влияний на развитие детей, на формирование личности ребенка и его одаренности, не полностью преодолены противоречия между обучением и развитием» (1962, с. 24).

Факт явно недостаточного влияния начального обучения на умственное развитие отмечает Л. В. Занков: «Наши наблюдения и специальные обследования, проведенные в школах Москвы и периферии, свидетельствуют о том, что достижение хорошего качества знаний и навыков в начальных классах не сопровождается существенными успехами в развитии учащихся» (1963, с. 20).

Таким образом, П. П. Блонский уже много лет назад констатировал то же, что и более поздние исследователи. Это — свидетельство того, что, во-первых, за прошедшие годы не произошло сколько-нибудь существенных изменений в начальном обучении и, во-вторых, что на начальном, самом ответственном «участке» обучение оказывает явно недостаточное влияние на умственное развитие детей. В свете изложенного нет ничего удивительного в том, что учащиеся при переходе в средние классы школы оказываются недостаточно подготовленными к усвоению систематических курсов наук (математики, языка, естествознания, истории); внешне это выражается в падении успеваемости.

Почему же начальное обучение не оказывает необходимого и достаточного влияния на умственное развитие ребенка? В данной связи

большой интерес представляют взгляды Л. С. Выготского. Прежде всего необходимо обратить внимание на то расхождение характеристик умственного развития в школьном возрасте, которые давались Л. С. Выготским и П. П. Блонским.

Л. С. Выготский считал, что умственное развитие характеризуется не только уровнем развития отдельных психических процессов, сколько межфункциональными связями и их изменениями. С его точки зрения, каждому периоду умственного развития присуща определенная структура психических процессов, в центре которой стоит наиболее интенсивно развивающаяся в этот период функция, оказывающая влияние на все умственное развитие. Л. С. Выготский писал, что «психическое развитие ребенка состоит не столько в развитии и совершенствовании отдельных функций, сколько в изменении межфункциональных связей и отношений, в зависимости от этого изменения стоит уже и развитие каждой частичной психологической функции. Сознание развивается как целое, изменяя с каждым новым этапом свое внутреннее строение и связь частей, а не как сумма частичных изменений, происходящих в развитии каждой отдельной функции. Судьба каждой функциональной части в развитии сознания зависит от изменения целого, а не наоборот.

...Известные нам факты из области психического развития учат нас, что межфункциональные связи и отношения не только не являются константными, несущественными и могущими быть вынесенными за скобки, внутри которых производится психологическое исчисление, но что изменение межфункциональных связей, т. е. изменение функционального строения сознания, и составляет главное и центральное содержание всего процесса психического развития» (1982, т. 2, с. 215, 216—217).

В связи с таким пониманием процесса психического развития стоит и характеристика отдельных периодов умственного развития. «История умственного развития ребенка учит нас, что за первой стадией развития сознания в младенческом возрасте, характеризующейся недифференцированностью отдельных функций, следуют две другие — раннее детство и дошкольный возраст, из которых в первой дифференцируется и проделывает основной путь развития восприятие, доминирующее в системе межфункциональных отношений в данном возрасте и определяющее как центральная доминирующая функция деятельность и развитие всего остального сознания, а во второй стадии такой доминирующей центральной функцией является выдвигающаяся на передний план развития память. Таким образом, значительная зрелость восприятия и памяти дана уже на пороге школьного возраста и принадлежит к числу основных предпосылок всего психического развития на протяжении этого возраста» (там же, с. 217).

В младшем школьном возрасте на первый план выдвигается развитие интеллекта. Именно это приводит к качественной переработке ранее развивающихся восприятия и памяти, к превращению их

в произвольные процессы. В одной из своих последних лекций¹, посвященных умственному развитию в школьном возрасте, Л. С. Выготский поясняет сказанное: «Это, конечно, надо понимать очень условно. Прежде всего надо подчеркнуть слово «становится», а не «стало». Это не значит, что к началу школьного возраста ребенок есть мыслящее существо,— это значит, что ребенок вступает в школьный возраст с чрезвычайно слабой функцией интеллекта. Можно сказать, что школьник (к началу возраста.— Д. Э.) имеет карликовый интеллект при грандиозных возможностях памяти и еще более грандиозных возможностях восприятия. Следовательно, интеллект не является с самого начала мощным и самым преобладающим моментом в деятельности сознания, наоборот, он еще чрезвычайно слаб по сравнению с функциями, что созревают в прошедшие возрасты. Но в школьном возрасте (речь идет о младшем школьном возрасте.— Д. Э.) он прodelывает свое максимальное развитие, какое не прodelывает больше ни память, ни восприятие.

Если мы сравним начальный и конечный моменты интеллекта в школьном возрасте, начальный и конечный моменты памяти и внимания, то окажется, что начальный и конечный моменты интеллекта будут далеко расходиться, а начальный и конечный моменты памяти и внимания будут расходиться мало, т. е. интеллект становится в центр развития».

По мысли Л. С. Выготского, это имеет своим следствием то, «что каждая из этих функций (восприятие и память.— Д. Э.) в свою очередь, если грубо сказать, интеллектуализируется, т. е. сама изменяется, пронизываясь элементами интеллектуальной деятельности... Сказанное значит, что данная функция работает все более и более в одной системе с интеллектуальными операциями, имеет благоприятные условия для своего развития, движется и развивается постольку, поскольку она связана с основными явлениями, развивающимися в этом возрасте».

Таким образом, по мысли Л. С. Выготского, изменения, происходящие в памяти и восприятии на протяжении младшего школьного возраста, являются вторичными, следствием развития интеллекта. Характеризуя развитие самого интеллекта Л. С. Выготский в той же лекции говорил: «Новая форма внутренней активности в школьном возрасте заключается в том, что в то время, как в дошкольном возрасте эти внутренние деятельности обнаруживают непосредственную связь с действием внешней активности, в школьном возрасте мы имеем относительно самостоятельно возникающие, относительно независимые внутренние активности по отношению к внешней деятельности. Это уже ребенок... у которого возникает дифференция внешней и внутренней деятельности».

¹ Эта лекция была прочитана Л. С. Выготским 23 февраля 1934 г. В нашем распоряжении имеется ее стенограмма, отдельные места из которой мы считаем возможным здесь привести.

Л. С. Выготский считал, что именно младший школьный возраст — период активного развития мышления, которое заключается прежде всего в возникновении независимой от внешней деятельности внутренней интеллектуальной деятельности, системы собственно умственных действий. Развитие восприятия и памяти происходит под определяющим воздействием формирующихся интеллектуальных процессов.

Согласно П. П. Блонскому, ход умственного развития представляется несколько иначе: «Первая половина предпубертального детства — возраст максимально быстрого, интенсивного развития так называемого произвольного внимания. Но то, что психологи обычно называют произвольным вниманием, есть не что иное, как восприятие, регулируемое мышлением» (1964, с. 276). «Если раннее предпубертальное детство — возраст очень интенсивного развития произвольного внимания,— продолжает П. П. Блонский,— а позднее предпубертальное детство — возраст достижения мнемической функцией максимального развития, то подростковый возраст — возраст проблем, рассуждений и споров. Находящаяся в разгаре своего созревания функция — мышление — начинает проявлять себя с большой энергией, и огромное место занимает мышление в жизни подростка и юноши» (там же, с. 278).

Как бы «испугавшись» этой слишком высокой оценки развития мышления в подростковом возрасте, П. П. Блонский добавляет: «И тем не менее это мышление, уже неплохо отражающее связи материального мира и уже в значительной степени историческое, еще имеет ряд крупных недостатков. Оно довольно хорошо чувствует себя в конкретном мире. Однако абстрактное мышление еще далеко от полной зрелости. В подростковом возрасте лишь начинается интенсивное развитие абстрактных понятий, но это развитие продолжается с еще большей интенсивностью в юношеском возрасте... только на основе богатого конкретного материала может в должной мере развиться обобщающее отвлеченное мышление, и, значит, абстрактное мышление может развиваться только на высоком уровне развития конкретного мышления» (там же, с. 278—279). (Напомним, что в периодизации П. П. Блонского раннее предпубертальное детство — это возраст 7—10 лет; позднее предпубертальное — 10—12 лет; возраст полового созревания — после 13 лет.)

Сравнивая характеристики, даваемые умственному развитию в младшем школьном возрасте (7—11, 12 лет) двумя авторами, мы вынуждены констатировать некоторые расхождения. Если по Л. С. Выготскому, восприятие и память к началу младшего школьного возраста прошли основную часть пути своего развития, то, по П. П. Блонскому, этот период характеризуется прежде всего интенсивным развитием в первую половину восприятия, во вторую — мнемической функции, т. е. памяти. Если, по П. П. Блонскому, период наиболее интенсивного развития мышления — подростковый возраст, то, согласно Л. С. Выготскому, таким периодом является именно младший школьный возраст.

Оба исследователя характеризуют один и тот же период умственного развития; более того, факты, приводимые и тем и другим, в общем верны, и вопрос вовсе не в том, что факты, полученные П. П. Блонским, противоречат материалам Л. С. Выготского. Конечно, в распоряжении каждого из них есть целый арсенал фактов, отличных от имеющихся у другого. Но они были достаточно осведомлены о работах друг друга, знали и учитывали эти факты. Суть расхождений не только в фактическом материале, на основе которого каждый из психологов строил характеристику умственного развития ребенка в младшем школьном возрасте. Дело заключается в принципиально различном подходе к выделению особенностей умственного развития, характеризующих тот или иной период.

Таких подходов по крайней мере может быть два. Первый — выделение особенностей и линий в умственном развитии, которые заканчивают свое становление в этот период. Конечно, и память, и восприятие развиваются в младшем школьном возрасте. Они не останавливаются в своем развитии и приобретают в младшем школьном возрасте относительно законченную форму. В этом сходятся оба исследователя. Если смотреть с точки зрения, что умственное развитие в тот или иной период характеризуется относительно сформировавшимися процессами, в главном и основном прошедшими свой путь развития и только завершающими его, то правильной окажется характеристика П. П. Блонского.

Но возможен и другой подход — выделение тех особенностей и линий в умственном развитии, которые впервые дифференцируются и только начинают свое относительно самостоятельное и интенсивное развитие. Если стать на эту точку зрения, то в характеристике младшего школьника прав Л. С. Выготский.

Следовательно, центральное положение занимает вопрос о том, по каким процессам — заканчивающим или только начинающим свое развитие — характеризовать тот или иной возрастной период. Вопрос этот важен не только для детской психологии, но и для правильной ориентации педагогической практики.

Не случайными поэтому представляются слова П. П. Блонского о том, что «школьные программы младших классов не устают твердить о развитии детской наблюдательности, а методика — о наглядности в обучении маленьких школьников» (1964, с. 275). В другом месте, говоря о роли мышления и памяти в усвоении, он писал: «Наиболее правильным педагогическим выводом, вытекающим из всего сказанного в этой главе, будет следующее: основным занятием школьника является мыслящее усвоение, и основная функция в этом возрасте — мыслящая память, т. е. запоминание, сопровождаемое думанием, что и как запомнить, и воспоминание, сопровождаемое думанием, что и когда вспомнить» (1964, с. 97). Тем самым обучение, его содержание и органически с ним связанные способы должны ориентироваться на развитие наблюдения и словесной памяти как основы будущего развития мышления, т. е. на процессы, уже

относительно завершившие или завершающие свое развитие. Существовавшие тогда программы, да и ныне действующие, с этой точки зрения вполне справедливы.

Принципиально иначе подходил к решению данного вопроса Л. С. Выготский. Известно, что он особенно подчеркивал ведущую роль обучения для умственного развития. Само это положение не ново, его выдвигали многие прогрессивные педагоги прошлого, например К. Д. Ушинский. Л. С. Выготскому принадлежит современная разработка вопроса. Представляется нелишним напомнить его отношение к современному ему дошкольному и школьному обучению: «Педагогика,— писал Л. С. Выготский,— должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет вызвать в процессе обучения к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития.

Поясним это на простом примере. Как известно, во время господства у нас комплексной системы дошкольного обучения этой системе давались «педагогические обоснования». Утверждалось, что комплексная система соответствует особенностям детского мышления. Основная ошибка была в том, что принципиальная постановка вопроса была ложная. Она проистекала из того взгляда, что обучение должно ориентироваться на вчерашний день развития, на уже созревшие на сегодня особенности детского мышления. Педагоги предлагали закреплять с помощью комплексной системы в развитии ребенка то, что он должен был оставить позади себя, приходя в школу. Они ориентировались на то, что ребенок умеет делать самостоятельно в своем мышлении, и не учитывали возможности его перехода от того, что он умеет, к тому, что он не умеет. Они оценивали состояние развития, как глупый садовник: только по уже созревшим плодам. Они не учитывали того, что обучение должно вести развитие вперед. Они не учитывали зоны ближайшего развития. Они ориентировались на линию наименьшего сопротивления, на слабость ребенка, а не на его силу.

Положение меняется на противоположное, когда мы начинаем понимать, что именно потому, что ребенок, приходящий в школу с созревшими в дошкольном возрасте функциями, обнаруживает тенденцию к таким формам мышления, которые находят себе соответствие в комплексной системе; именно поэтому комплексная система есть не что иное, как перенесение системы обучения, приуроченной к дошкольнику, в школу, закрепление на первых четырех годах школьного обучения слабых сторон дошкольного мышления. Это есть система, которая плетется в хвосте детского развития, вместо того чтобы вести его за собой» (1982, т. 2, с. 251—252).

Следует специально отметить, что Л. С. Выготский не связывал высокую эффективность обучения для развития со способами обучения. Он всегда подчеркивал ведущее значение для умственного развития содержания усваиваемых знаний. Известно, что сама про-

блема обучения и развития была поставлена и решалась Л. С. Выготским в связи с проблемой так называемых житейских и научных понятий, которая была для него моделью отношений между обучением и развитием. Он прямо писал: «В сущности проблема неспонтанных и в частности научных понятий есть проблема обучения и развития...» (там же, с. 224). При этом Л. С. Выготский указывал, что «с логической точки зрения разграничение спонтанных и неспонтанных детских понятий совпадает с различием эмпирических и научных понятий» (там же, с. 223) (выделено нами.— Д. Э.).

Основная мысль Л. С. Выготского заключается в том, что центральные новообразования школьного возраста, связанные с развитием интеллекта,— осознание и овладение психическими процессами— приходят «через ворота научных понятий» (там же, с. 221). Решающие сдвиги в развитии Л. С. Выготский связывал прежде всего с содержанием обучения. Тем самым он ориентировал педагогику на разработку и применение не столько «эффективных способов обучения», сколько проблемы содержания обучения, в особенности научности содержания (способы сами являются производными от содержания).

Несколько усиливая положения Л. С. Выготского, можно сказать, что если основным содержанием обучения в школе остаются эмпирические знания, то, сколь активны и эффективны ни были бы способы обучения, оно не приобретает определяющего влияния на формирование основных умственных новообразований у школьника. Обучение будет в таком случае лишь упражнять и тем самым совершенствовать те психические процессы, которые связаны с усвоением эмпирических знаний и развитие которых характерно для предшествующего периода развития. Л. С. Выготский предугадал, хотя и недостаточно раскрыл органическую связь умственного развития в школьном возрасте с усвоением именно научных понятий. (...)

Вместе с тем Л. С. Выготский считал, что влияние обучения на развитие в главном и основном определяется ведущей ролью взрослого в обучении. Так, он писал: «Животное, даже самое умное, не способно к развитию своих интеллектуальных способностей путем подражания или обучения. Оно не может усвоить ничего принципиально нового по сравнению с тем, чем оно уже обладает. Оно способно только к выучке путем дрессировки. В этом смысле можно сказать, что животное вообще не обучаемо, если обучение понимать в специфическом для человека смысле.

Наоборот, у ребенка развитие из сотрудничества путем подражания, которое является источником возникновения всех специфически человеческих свойств сознания, развитие из обучения — основной факт. Таким образом, центральный для всей психологии обучения момент есть возможность подниматься в сотрудничестве на высшую интеллектуальную ступень, возможность перехода от того, что ребенок умеет, к тому, чего он не умеет, с помощью подра-

жания. На этом основано все значение обучения для развития, а это, собственно, и составляет содержание понятия зоны ближайшего развития. Подражание, если понимать его в широком смысле,— это главная форма, в которой осуществляется влияние обучения на развитие. Обучение речи, обучение в школе в огромной степени строится на подражании. Ведь в школе ребенок обучается не тому, что он умеет делать самостоятельно, но тому, чего он еще делать не умеет, но что оказывается для него доступным в сотрудничестве с учителем и под его руководством. Основное в обучении именно то, что ребенок обучается новому. Поэтому зона ближайшего развития, определяющая эту область доступных ребенку переходов, и оказывается самым определяющим моментом в отношении обучения и развития» (там же, с. 249—250) (выделено нами.— *Д. Э.*)

Итак, Л. С. Выготский считал, что для развития ведущей формой будет такое обучение, которое осуществляется под прямым руководством взрослого, учителя, в сотрудничестве с учителем как носителем того нового, чем должен овладеть ребенок.

По поводу кажущейся самостоятельности ребенка Л. С. Выготский писал: «Ведь когда мы говорим, что ребенок действует по подражанию, это не значит, что он глядит в глаза другому человеку и подражает. Если я сегодня видел что-нибудь и завтра делаю то же самое, следовательно, я делаю это по подражанию. Когда ученик дома решает задачи после того, как ему в классе показали образец, он продолжает действовать в сотрудничестве, хотя в данную минуту учитель не стоит возле него. С психологической точки зрения мы вправе рассматривать решение второй задачи (на применение научного понятия.— *Д. Э.*) как решение с помощью учителя. Эта помощь, этот момент сотрудничества незримо присутствует, содержится в самостоятельном по внешнему виду решении ребенка» (там же, с. 257—258).

Можно еще согласиться, что самостоятельное знакомство с объектом может приводить к эмпирическому знанию о нем, а знакомство с совокупностью сходных объектов — к эмпирическому понятию, или, что то же самое, к общему представлению. Но вряд ли правомерно думать, что ученик начальной школы может самостоятельно открыть свойства объекта, лежащие в основе понятия о нем, самостоятельно сформировать научное понятие. Можно согласиться с тем, что «самостоятельная» деятельность учащихся несет очень важную функцию в процессе отработки уже возникших образований, происходящей через упражнение, но не в процессе самого возникновения новых понятий, не в процессе первоначального открытия их подлинного смысла.

Ограничение форм обучения, основанных на сотрудничестве с учителем, и расширение форм обучения, основанных на так называемой самостоятельности, на деле означает ограничение начального обучения областью эмпирических понятий и сведение процессов развития к упражнениям.

Необходимо подчеркнуть, что оригинальным у Л. С. Выготского является не общее положение о развивающей роли обучения, а то, что источник этой роли он видел в содержании усваиваемых знаний, в усвоении научных, а не эмпирических понятий, которое требует и особой формы обучения. В этой форме наиболее рельефно и прямо представлено сотрудничество с учителем, ведущая роль последнего. Учитель не просто человек, с которым сотрудничает ребенок; это не отец и не мать, не воспитательница детского сада. Учитель не только организатор личного эмпирического опыта ребенка и не передатчик своего личного эмпирического опыта. Учитель — это представитель общественного знания. Форма обучения в школьном возрасте так важна потому, что она есть форма жизни ребенка в обществе, форма связи ребенка с обществом, и эта связь должна быть представлена достаточно четко и рельефно.

В последние годы в многочисленных работах учителей-практиков, дидактов, методистов и психологов ставился вопрос о повышении эффективности обучения. Под этим понимается как уровень усвоения знаний и навыков, предусмотренных программой, так и умственное развитие детей. Не вдаваясь в анализ отдельных работ, можно констатировать, что основной путь решения данной проблемы шел по линии активизации обучения, при этом активизация методов обучения включала в себя в качестве одного из центральных моментов повышение удельного веса самостоятельной интеллектуальной деятельности детей. Такое движение охватило массы учителей и во многих школах дало положительные результаты.

Однако, очень высоко оценивая значение этого направления в работе учителей, мы должны ясно отдавать себе отчет относительно причин такого движения за активизацию и относительно ее возможностей. Особенно это важно для начальной школы, когда интеллектуальная деятельность ребенка только начинает новый цикл развития. Причины здесь, на наш взгляд, следующие. С одной стороны, общая неудовлетворенность существующим положением дела в школьном обучении; с другой стороны, невозможность вносить какие-либо существенные изменения в содержание обучения, предусмотренное программой. Это вызывает поиски путей повышения эффективности обучения в пределах сложившейся системы начального обучения, в пределах данного его содержания.

Эти поиски, которые сами по себе очень важны, по сути направлены на то, чтобы компенсировать недостатки принятой системы обучения и ограниченность ее содержания. Чем интенсивнее будет разворачиваться работа в данном направлении, тем скорее выяснятся действительные возможности существующей системы. Из нее будет «выжато» все, что она в принципе может дать, т. е. она будет доведена до своего логического конца.

Важно иметь в виду, что ограниченность существующей дидактической системы задана исторически и связана прежде всего с содержанием обучения, определяемым целями образования. Поэтому даже

самые совершенные «активные методы» и повышение удельного веса самостоятельной интеллектуальной деятельности учащихся не могут изменить существующего содержания. Более того, следует отдавать себе отчет и в том, что повышение эффективности обучения по отношению к неадекватному содержанию может иметь и отрицательные следствия.

Обсуждаемый здесь вопрос связан, в частности, с расхождением между усвоением знаний, предусмотренных программой, и умственным развитием детей. Упомянутое расхождение уже давно нашло свое выражение в виде проблемы «формального образования». Еще К. Д. Ушинский считал, что обучение не дает достаточного умственного развития, и видел пути его изменения, но в силу исторических условий не мог его реализовать, не мог принципиально менять содержание школьного обучения. Он вынужден был «компенсировать» недостатки содержания усваиваемых знаний особыми задачами и упражнениями, специально направленными на развитие мышления.

Мы знаем, что многие учителя используют путь, указанный К. Д. Ушинским. Однако является ли он правильным в наших условиях? В современной школе разделяются три задачи: 1) усвоение определенного объема знаний, 2) умственное развитие, 3) создание познавательных мотивов. Каждая из задач решается на своих особых путях. Сам факт, что решение первой из этих задач не затрагивает двух других, свидетельствует о неблагополучии, которое не может быть исправлено путем еще большей дифференциации путей их решения. Но, может быть, они могут решаться одновременно на одном пути? Мы отвечаем на этот вопрос положительно. Определяющим, центральным звеном в решении всех трех задач выступают содержание усваиваемых знаний и органически связанные с ними адекватные способы преподавания. Решение данной проблемы создает основу для ответов на остальные вопросы, связанные, в частности, с интенсивным умственным развитием, с формированием познавательных мотивов учения и т. п.

В исследованиях мы опираемся на некоторые теоретические положения, сформулированные в свое время Л. С. Выготским. Для нас основополагающее значение имеет его мысль о том, что обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет прежде всего через содержание усваиваемых ребенком знаний. Взрослый — учитель играет здесь главную роль, формируя у ребенка такие способы действий с предметами, посредством которых могут быть раскрыты их существенные свойства, составляющие содержание подлинных понятий.

Мы уже приводили слова Л. С. Выготского относительно комплексной системы обучения, существовавшей в школе до начала 1930-х гг. После перехода на предметное преподавание содержание усваиваемых знаний существенно не изменялось, хотя они и были разделены по предметам. Обучение стало предметным по форме, но осталось эмпирическим по содержанию. Тем самым к нему в полной

мере относится то положение, что оно закрепляет дошкольные формы мысли, дошкольное эмпирическое отношение к действительности и не формирует нового, теоретического отношения к ней, не формирует новых форм мысли, не продвигает умственного развития.

Собственно учебные предметы, представляющие собой систему понятий, которые должны усваиваться в начальный период обучения, не были построены. Задача конструирования таких учебных предметов встает только сейчас и еще не нашла своего удовлетворительного решения.

Одно из возражений, которое в настоящее время выдвигается против принципиального изменения содержания начальных этапов обучения, апеллирует к возрастным особенностям младшеклассников, ограничивающим возможности такого изменения. Но при этом обычно забывают, что «особенности», необходимые для усвоения нового содержания, сами и формируются в процессе его усвоения. Это отмечал еще Л. С. Выготский: «Развитие психологической основы обучения основным предметам не предшествует началу обучения, а совершается в неразрывной внутренней связи с ним, в ходе его поступательного движения» (1982, т. 2, с. 243). Далее, обычно не учитывают полностью того обстоятельства, что особенности умственной деятельности, которые наблюдают в настоящее время у младших школьников, сами являются определенным результатом усвоения ныне существующих эмпирических по своему содержанию программ.

В конце 1920-х гг. Л. С. Выготский и его сотрудники изучали возможности детей самостоятельно формировать понятия. Были установлены три основные стадии развития понятий: стадия синкретов, стадия комплексов и стадия собственно понятий. Стадия комплексного мышления включает пять последовательных форм: 1) ассоциативный комплекс, 2) комплекс «коллекция», 3) цепной комплекс, 4) диффузный комплекс, 5) псевдопонятие. При наложении на временную сетку оказывается, что младший школьный возраст характеризуется комплексным мышлением с преобладанием так называемых псевдопонятий; собственно понятия развиваются в подростковом периоде.

Псевдопонятия по своему внутреннему содержанию — типичные комплексы, т. е. такие обобщения, в которых ребенок не выходит за пределы наглядных, непосредственно наблюдаемых свойств предметов. Их внешняя близость к понятиям характеризуется тем, что возможно совпадение некоторых признаков, на основе которых возникает обобщение с подобранными и объединенными на основе какого-нибудь отвлеченного понятия.

На протяжении последних двадцати лет Ж. Пиаже и его сотрудники провели многочисленные исследования развития мышления у детей. Были установлены три основные генетические стадии умственного развития. Первая — дооперациональная стадия, вторая — стадия конкретных операций, третья — стадия формальных опера-

ций. Младший школьный возраст характеризуется преобладанием конкретных операций, т. е. таких, на основе которых может происходить систематизация свойств, данных в непосредственном наглядном опыте.

Стадии развития понятий, указанные Л. С. Выготским, и стадии умственного развития, установленные Ж. Пиаже, в сущности совпадают, правда подход к умственному развитию осуществляется с разных сторон: Л. С. Выготский — со стороны продукта, Ж. Пиаже — со стороны операциональной.

Экспериментальные факты, подтверждающие данные Ж. Пиаже, многими психологами и педагогами истолковываются в плане обязательности намеченных стадий для умственного развития — обязательности как со стороны их последовательности, так и со стороны «распределения» внутри возрастной сетки. На наш взгляд, эти данные правильно характеризуют реальные особенности умственного развития детей. Однако они не вскрывают условий и причин именно такой схемы формирования интеллекта ребенка и, более того, дают повод для ее абсолютизации и превращения в некий «инвариант» любого возможного пути умственного развития, в частности протекающего в любых условиях обучения. Мы полагаем, что для такой абсолютизации оснований нет. В действительности эта схема отражает лишь вполне определенный и конкретный путь умственного развития детей, протекающего в конкретно-исторических формах той системы обучения (в широком смысле этого слова), внутри которой — во всяком случае на начальных этапах — главенствующее место занимают эмпирические сведения и слабо представлены способы усвоения знаний, опосредствованные подлинными понятиями как элементами теории предмета. Есть основания полагать, что изменение содержания обучения в этом направлении и соответствующее изменение «типа учения» в понимании П. Я. Гальперина (1965) повлияют на «возрастную схему» формирования интеллекта детей.

Свою позицию в этом вопросе мы оцениваем как теоретическую гипотезу, над дальнейшим обоснованием и подтверждением которой необходимо работать экспериментально (именно эту задачу мы и решаем в конкретных исследованиях). Вместе с тем уже сейчас собраны материалы, показывающие правомерность и перспективность такого подхода к проблеме. Так, П. Я. Гальперин на основании специально проведенных исследований пришел к следующему заключению: «При формировании понятий по методике поэтапного формирования соответствующих действий не возникает ни комплексов и псевдопонятий, ни промежуточных форм из элементов научных и житейских понятий — ребенок не может ни пропустить какой-нибудь существенный признак понятия, ни привнести в него что-нибудь несущественное. Настоящие понятия успешно и быстро образуются в старшем дошкольном возрасте, и объем их ограничен лишь наличием необходимых предварительных знаний и умений.

Поэтому мы полагаем, что и в настоящее время результаты исследований Л. С. Выготского сохраняют двойное значение: во-первых, они показывают ход формирования понятий в тех условиях, которые и сегодня остаются повсеместно господствующими; во-вторых, они являются яркой характеристикой «понятий» детей на тех ранних этапах общего развития, где такое положение, вероятно, не может изменяться.

Вместе с тем, однако, нельзя забывать, что уже для старшего (а может быть, и среднего) дошкольного возраста поэтапное формирование понятий открывает несравненно большие возможности, чем это представлялось раньше, и что ход формирования понятий в современном школьном обучении, которое тоже характеризует процесс только по конечному результату, нельзя рассматривать как нормативы психического развития и естественные границы обучения» (1965, с. 22—23) (выделено нами.— *Д. Э.*).

Эти положения, с нашей точки зрения, с полным правом можно отнести и к характеристике умственного развития, данной Ж. Пиаже.

Вместе с тем необходимо иметь в виду, что общий подход Л. С. Выготского и Ж. Пиаже к оценке возможностей усвоения ребенком нового содержания принципиально различен. Сторонники и последователи Ж. Пиаже считают, что новое содержание может быть усвоено только в том случае, если оно будет переведено на язык мысли самого ребенка, т. е. приспособлено к наличному уровню умственного развития. Так как научные понятия требуют других операций, чем те, которые сформировались в личном эмпирическом опыте ребенка, то первые два года пребывания в школе предполагается отвести на обучение его основным логическим операциям, лежащим в основе дальнейшего овладения математической и другими науками.

Таким образом, предлагается сначала путем специальных упражнений поднять мышление ребенка до того уровня, при котором становится возможным усвоение основных понятий той или иной науки, и лишь затем вводить новое программное содержание (Дж. Брунер, 1962).

Эти предложения выражают вполне определенную точку зрения на развитие мышления как на процесс, непосредственно не связанный с содержанием усваиваемого материала и, следовательно, от обучения независимый.

Принципиально иначе ставил и решал этот вопрос Л. С. Выготский. Как уже отмечалось выше, он предлагал ориентировать обучение не на сложившиеся особенности умственного развития, а на еще только складывающиеся; не «приспосабливать» содержание обучения к наличным особенностям детской мысли, а, наоборот, вводить такое содержание, которое требовало бы от ребенка новых, более высоких форм мысли (конечно, в пределах выявляемых конкретными исследованиями умственного развития).

Таким образом, для исследования действительных возможностей умственного развития необходимо, опираясь на определенные предпосылки, вводить новое содержание, усвоение которого является важнейшим критерием самих умственных возможностей ребенка (Возрастные возможности усвоения знаний, 1966)¹.

Критикуя взгляды Ж. Пиаже, Л. С. Выготский писал: «Для Пиаже показателем уровня детского мышления является не то, что ребенок знает, не то, что он способен усвоить, а то, как он мыслит в той области, где он никакого знания не имеет. Здесь самым резким образом противопоставляются обучение и развитие, знание и мышление» (1982, т. 2, с. 227).

Для нас в проблеме «обучение и развитие» союз «и» является не разделительным и противопоставляющим, а, наоборот, соединительным. Вне обучения вообще нет и не может быть умственного развития, оно — важное, ведущее условие и источник умственного развития.

Вопрос о том, как строить начальное обучение, т. е. как развертывать содержание основных его предметов, чтобы оно приводило в конце концов к формированию полноценных понятий,— предмет специальных исследований. Выяснение психологических предпосылок конструирования содержания начального обучения и экспериментальная проверка возможности усвоения этого нового содержания являются вместе с тем и исследованием потенциальных возможностей умственного развития детей младшего школьного возраста.

О теории начального обучения

Стало уже тривиальным утверждение об отставании педагогической науки от запросов практики. В самом общем виде можно согласиться с положением, что основной недостаток современной дидактики — центра педагогической науки — слабость теоретической работы. Однако простая констатация этого факта без раскрытия его истинных причин ничего не дает. В чем же, с нашей точки зрения, причина неразработанности основных теоретических вопросов в современной дидактике, чрезвычайной медленности их разработки?

¹ В этой книге излагаются некоторые предпосылки новых способов построения математики, русского языка и труда как учебных предметов. Материалы, характеризующие особенности усвоения младшими школьниками нового программного содержания, служат вместе с тем и показателями их интеллектуальных возможностей (конечно, не «абсолютных», а лишь соотносимых с этим содержанием и способом его введения).

Для того чтобы ответить на этот вопрос, следовало бы проанализировать труды лучших дидактов и творцов дидактических систем. Возьмем для примера гениального русского теоретика педагогики и дидакта К. Д. Ушинского, который по праву считается основоположником педагогической психологии в России. Он разрабатывал психологические вопросы, которые были необходимы для построения дидактической системы. Можно ли представить себе дидактику П. Каптерева без педагогической психологии К. Д. Ушинского или методику обучения грамоте В. Вахтерова без его психологических взглядов? Конечно, нельзя. Используемая ими психологическая теория была основой их дидактических положений.

За рубежом — такая же картина. Разве И. Ф. Гербарт мог быть творцом дидактической системы, если бы не был одновременно психологом-теоретиком? А М. Монтессори могла ли создать систему воспитания и обучения вне своей системы психологических взглядов?

Теоретик педагогики, а тем более дидактики не может не быть одновременно психологом: психологическая теория развития психики вообще, в частности психологическая теория учения и усвоения,— ядро дидактической теории. Без этого ядра в дидактике остаются лишь некоторые нормативные утверждения.

Теоретик, занимающийся дидактическими проблемами, должен быть одновременно психологом, достаточно эрудированным во всех областях общей и детской психологии и специалистом во всех вопросах психологической теории учения. Это, конечно, не означает, что всякий психолог, работающий в области детской психологии и психологии обучения, должен быть дидактом-теоретиком.

В нашей современной педагогике создалось, к сожалению, совершенно ложное и далее нетерпимое положение, при котором в учебник по педагогике главу о возрастных особенностях детей пишут по специальному заказу психологи, в методических указаниях к букварю психологические положения относительно природы навыка чтения вписывает тоже психолог. Дидактику без психологии пишет один специалист, а педагогическую психологию — другой.

В настоящее время создалось такое положение, что теоретики-дидакты не являются психологами, не разрабатывают психологической теории учения. И в этом мы видим сновной недостаток современной дидактики, приводящий зачастую к ее полной беспомощности. Нам могут возразить: дидактика — одна наука, психология — другая, каждая из них имеет свои задачи и методы и при современной всевозрастающей сложности научных знаний и дифференциации наук невозможно, чтобы дидакт был одновременно психологом. Такое возражение несостоятельно. Наряду со всевозрастающей дифференциацией наук происходит сближение научных областей, развивается физико-химия, биохимия, астрофизика и т. д.

Дидактика с самого начала стала именно той частью педагогики, которая находится на стыке общей педагогики и психологии, и чем

скорее она «осознает» себя таковой, тем скорее она приобретет возможности разработки действенной теории обучения.

Необходимо со всей решительностью подчеркнуть, что речь идет не просто о психологической грамотности, эрудированности в области психологии,— нет, речь идет о том, чтобы сами дидакты разрабатывали те вопросы психологической теории, которые связаны с созданием теории обучения, теории дидактики. Не может быть ни экспериментальных, ни теоретических дидактических исследований, которые не были бы психолого-дидактическими. Это положение относится не только к дидактам, но и к методикам. Методист-исследователь, методист-теоретик не может не быть психологом.

Для ликвидации названного выше коренного недостатка в современной дидактике и методике требуются, во-первых, решительная перестройка всей системы дидактических исследований и, во-вторых, не менее радикальные изменения в подготовке педагогов. В настоящее время подготовка их ведется без достаточной опоры на психологию, как общую, так и детскую. Можно ли представить себе подготовку врача без больших и серьезных курсов общей и патологической анатомии и физиологии?

При подготовке педагогов можно, оказывается, или вовсе не знать психологии, или знать ее очень поверхностно! И при усвоении любого курса методики в том виде, как она сейчас существует, вполне можно обойтись без знания психологии. Нет ничего удивительного, что даже те куцые курсы психологии, которые преподаются в педагогических вузах, не находят применения при последующем усвоении педагогики, дидактики и методик. Приходится лишь удивляться тому, что дидакты, считающие сознательность усвоения одним из основных принципов обучения, совершенно не заботятся о том, чтобы сами дидактика и методика усваивались сознательно, т. е. на научной основе. Отсюда основной недостаток педагогической подготовки учителей — эмпиризм.

Мы затронули вопрос о подготовке учителей потому, что с этой подготовкой связаны вопросы и о будущей школе, и о будущем педагогической науки. Приток свежих молодых творческих сил в педагогику, дидактику, методику невозможен без психологических знаний в системе подготовки педагогов, без максимального насыщения дидактики и методики психологией.

Принципы дидактики, носящие в своем большинстве нормативный характер, несомненно, сыграли положительную роль в строительстве советской школы. Конечно, общие принципы построения программ: научности, идейной выдержанности, единства теории и практики, учета возрастных особенностей — не могут потерять своего значения. Едва ли нужно возражать и против принципов систематичности и последовательности обучения, сознательного и прочного усвоения знаний. Все эти принципы вытекают из задач коммунистического воспитания и обучения. Едва ли целесообразно рассматривать понимание этих принципов отдельными теоретиками дидактики.

Критическому рассмотрению подлежат в первую очередь не взгляды отдельных дидактов, а реально действующая теория, как она находит свое выражение в практике обучения. Нас в первую очередь интересуют начальные классы школы.

Бурное развитие науки привело ко все увеличивающемуся разрыву между содержанием школьных программ и уровнем современных научных знаний. Насыщение программы школы новыми разделами не может дать нужных результатов. В основе такого изменения программы лежит ложное представление, что любое новое знание просто надстраивается над старым, не меняя последнего по существу. В действительности всякое значительное достижение науки меняет исходные старые представления. Перестройка программ путем простого надстраивания все новых и новых «этажей» научных знаний ставит учащихся перед непреодолимыми трудностями самостоятельной перестройки сложившихся в предшествующем обучении способов мышления, противоречит логике развития.

Программы начальных классов не подвергались пересмотру на протяжении очень длительного времени и, по существу, остаются такими же, какими они были и в конце прошлого столетия. В силу этого в настоящее время обучение в начальных классах школы не отвечает требованиям, предъявляемым к системе образования в целом, и не занимает в этой системе надлежащего места.

Начальные классы в общую систему образования включаются как замкнутый концентр. Такое положение было закономерным в дореволюционной системе народного просвещения, поскольку начальная школа была единственной школой для низших классов общества. Положение замкнутого концентри исторически оправдано и в послереволюционный период, когда большинство детей по окончании начальных классов не продолжали дальше общего образования, вступали с имеющимся начальным образованием в жизнь или начинали профессиональное обучение. Совершенно естественно, что начальная школа должна была вооружить своих питомцев суммой практических знаний, умений и навыков в чтении, письме и счете.

Обосновано ли сохранение такого положения сегодня? Конечно нет. Для доказательности ответа необходимо более подробно рассмотреть по крайней мере два вопроса. Во-первых, является ли в действительности обучение в начальных классах и сейчас замкнутым концентром и каковы принципы, лежащие в основе конструирования программ в начальных классах по основным предметам — русскому языку и арифметике; во-вторых, позволяют ли возрастные особенности детей переходить уже в начальной школе к систематическому изучению основ наук?

Рассмотрим сначала первый вопрос. Возьмем для анализа из программы по русскому языку раздел «Грамматика, правописание, развитие речи». Объяснительная записка к программе восьмилетней школы 1962 г. довольно четко определяет задачи изучения грамматики в начальных классах: здесь «усваиваются лишь некоторые

элементы грамматики, которые имеют значение для развития речи и орфографической грамотности» (Программы..., 1962, с. 10). Далее говорится: «Практическая направленность в обучении родному языку в начальных классах требует применения соответствующей методики. Основную часть уроков по грамматике и правописанию должны составлять устные и особенно письменные упражнения разнообразных видов и форм...» (там же, с. 13).

Приведенные выдержки из объяснительной записки к программе с достаточной очевидностью демонстрируют основной принцип, положенный в ее основу. Курс можно было бы с успехом назвать курсом правописания или «Практической грамматикой», как ее и называли некоторые дореволюционные методисты. Предметом действий ребенка при этом выступает слово со стороны его орфографически правильного написания. О языке как средстве общения и познания действительности, о его структуре ни в объяснительной записке, ни в самой программе нет ни слова. Собственно о языке дети будто бы ничего и не должны знать. Анализ конкретного содержания программы убеждает в правильности такого заключения.

В программе I и II классов даже термина «грамматика» избегают, а орфографические правила даются как эмпирические приемы, например: «умение проверять звонкие и глухие согласные путем изменения слов (дуб — дубы, воз — возы) и с помощью родственных слов (дубки — дубок — дубовый)» (там же, с. 31). Как можно дать детям представление об изменении слова и о родственных словах без изучения структуры языка и различий между словоизменением и словообразованием, остается непонятным.

В III и IV классах уже попадают сведения из грамматики. Но чему они служат? Зачем, например, изучается состав слова, дается понятие о корне, приставке, суффиксе и окончании? Для того чтобы дети правильно писали безударные гласные, звонкие, глухие и непроизносимые согласные в корнях слов, гласные и согласные в приставках, сложные слова, отличали приставки от предлогов на письме, знали употребление **ь** разделительного знака. А зачем изучается род и склонение существительных? Чтобы дети правильно писали падежные окончания существительных. Почему в IV классе дается неопределенная форма глагола (кстати, совершенно непонятная без сопоставления с другими формами)? Для правописания окончаний. А спряжение? Для того же. Возвратные глаголы называются как-то странно: «глаголы с **-ся**». Почему? Да потому, что главное — это правописание **ться, тся**. О наречиях учащиеся могут получить общее представление, но зато им дается правописание наиболее употребительных наречий.

Итак, везде подбор грамматического материала служит орфографии, правописанию, а метод усвоения практический, т. е. усвоение в процессе решения практических орфографических задач. В объяснительной записке прямо указывается: «Для сознательного усвоения программного материала по правописанию и развитию речи необходим известный минимум знаний по грамматике» (там же, с. 13).

В чем же заключается сознательность усвоения? Анализ показывает, что приводимые в программе грамматические сведения не объясняют, почему так, а не иначе пишутся различные формы слов, предлагаются лишь внешние ориентировочные признаки, по которым можно определить, как надо писать слово, но вовсе нельзя понять, почему именно так, а не иначе. Программа не содержит сведений о морфемах и их алломорфах, о законах чередования и других особенностях языка. Действительные грамматические принципы, лежащие в основе правописания, появляются в систематическом курсе грамматики только в V классе.

Таким образом, навыки правописания формируются чисто практическим путем, в лучшем случае с указанием эмпирических правил осуществления предварительных действий, необходимых для правильного письма. Действительное понимание этих эмпирических правил предлагается потом, после того как они практически освоены, т. е. не нужны для орфографии. Возникает парадоксальное положение: орфографические навыки формируются не на основе принципа сознательности, а этот принцип вводится тогда, когда основные навыки уже освоены.

Наблюдения свидетельствуют, что в результате такого обучения у детей формируется к грамматике чисто практическое отношение и затем, когда грамматика начинает преподаваться уже как теоретическая дисциплина, которая должна ввести в лингвистику и дать широкую ориентировку в языке и его законах, теоретическое познавательное отношение к ней не формируется.

Может ли такое обучение грамматике иметь развивающее значение? Нам кажется, не может. Возникает вопрос: если бы русское правописание было значительно более легким и в нем письмо не расходилось с произношением, то нужна ли была бы грамматика в начальных классах школы? Совершенно очевидно, что такая грамматика (морфология), какая сейчас содержится в программах, была бы ни к чему. А так как по мысли составителей программ в начальных классах может быть дана только практическая грамматика, то, следовательно, грамматика вообще как предмет преподавания не нужна. Остались бы только те разделы программы по русскому языку, которые названы «Развитие речи», т. е. работа над предложением, да еще словарная работа. Это — следствие логически и до конца проведенного принципа так называемой практической грамматики и приговор для такого подхода к изучению грамматики.

Итак, на первый поставленный нами вопрос — является ли современная программа по русскому языку для начальных классов школы замкнутым в себе концентром — приходится отвечать утвердительно: да. Изменилось лишь обоснование необходимости такого концентрира. Если раньше, в дореволюционной школе и на ранних этапах развития советской школы, сама начальная школа представляла собой концентр, то теперь, когда начальные классы включены в систему всеобщего обязательного среднего образования, в каче-

стве обоснования необходимости концентратора в программе выдвигается предположение, что систематический курс грамматики не может быть начат в начальных классах в силу возрастных особенностей детей (они якобы по своим интеллектуальным возможностям не могут усваивать основы научной грамматики). Это утверждение сомнительно. Оно подлежит проверке в первую очередь.

Аналогично обстоит дело с программой по арифметике для начальных классов школы. «В предлагаемой программе,— указывается в объяснительной записке,— курс арифметики характеризуется практической направленностью и конкретностью своего содержания, тесной связью арифметических знаний с жизнью. Благодаря этому значительно повышается воспитательное значение обучения арифметике. Одной из основных задач обучения арифметике в начальной школе является формирование у учащихся прочных навыков письменных и устных вычислений...» (там же, с. 48).

По своему содержанию программа представляет собой законченный концентр практических навыков вычислений в пределах миллиарда. Внутри этого концентратора материал расположен маленькими концентраторами: числа первого десятка, числа в пределах 20, в пределах 100, в пределах 1000, в пределах 1000000000.

Весь курс арифметики заканчивается темой «Целые числа». Задача этой темы: «Расширить знания, умения и навыки учащихся в области нумерации и четырех действий над многозначными числами, включая класс миллиардов, систематизировать и обобщить ранее пройденное и на основе обобщений дать учащимся небольшой круг элементарных теоретических сведений, помогающих уяснить некоторые существенные связи и зависимости. Так, учащиеся осознают взаимную связь, существующую между арифметическими действиями; учась находить неизвестный компонент того или иного арифметического действия по двум другим (например, уменьшаемое по данному вычитаемому и разности), устанавливают взаимную связь между компонентами; пользуясь в практике решения примеров и задач основными свойствами арифметических действий, уясняют себе сущность этих свойств. При изучении этой темы следует придерживаться именно такого — практического направления (без употребления терминов «сочетательное свойство», «распределительное свойство»).

Тема «Целые числа» вплотную подводит учащихся к изучению систематического курса арифметики... (там же, с. 49—50).

В нашу задачу не входит детальный анализ действующей программы по арифметике в начальных классах школы. Приведенные выдержки из объяснительной записки нужны нам только для того, чтобы показать, что программа по арифметике, так же как и программа по русскому языку, представляет собой практический курс арифметики, в котором правила арифметических действий даются как эмпирические приемы. На деле и здесь имеет место разрыв между теорией арифметических действий и практикой вычислений.

Как устные, так и письменные вычисления имеют в своей основе законы арифметических действий, преломленные через десятичный принцип системы нашего счисления. Однако программа оберегает учащихся от всякой арифметической теории. Лишь после того как учащиеся эмпирически овладели вычислительной техникой, начинается систематический курс арифметики и изучаются законы арифметических действий. Принцип прост: сначала эмпирическое овладение навыком, а затем его осознание. Естественно возникает вопрос: а зачем теперь нужна эта теория, какую функцию она несет в формировании вычислительной техники? Ученику она не нужна. Все и без нее справляются с решением задач на вычисления с числами любой величины. Совершенно естественно, что ничего, кроме пренебрежительного отношения к теории, у ученика такое расположение программного материала воспитать не может. Наблюдения над работой учащихся по арифметике и русскому языку показывают, что именно такое отношение к теории воспитывается очень часто.

В программах все время указывается на связь получаемых знаний и навыков с жизнью, иногда подчеркивается, что именно этим требованием связи с жизнью и практикой диктуется данное в программе расположение материала. Например, в объяснительной записке к программе по арифметике указывается: «Выдвижение на первый план устных вычислений вызывается необходимостью уже в младших классах вооружать детей практическими навыками, которые нужны им для труда, в учении, в быту» (там же, с. 49). Весь материал по измерениям и началам геометрии помещен в программу именно из соображений практической значимости навыков измерения.

Таким образом, практическая направленность содержания программ диктуется связью с жизнью. Связь обучения с жизнью осуществляется не через теорию (науку), а через эмпирически приобретаемые практические навыки, что очень похоже на прагматизм. Как же в этих условиях решается проблема развития, справедливо считающаяся центральной?

В объяснительных записках к программам неоднократно подчеркивается значение обучения для умственного развития детей. Приведем лишь некоторые выдержки, характеризующие подход к решению вопроса об умственном развитии в процессе обучения. «Обучение родному языку должно осуществляться такими методами и приемами, которые развивают познавательные способности детей, вооружают их навыками самостоятельной умственной работы...» (там же, с. 3). Эти грамматические знания имеют значение и для развития отвлеченного мышления ребенка, его познавательных сил. Для того чтобы работа над грамматическим материалом способствовала развитию детей, каждое определение, каждое орфографическое правило должно опираться на собственные наблюдения учащихся, формулироваться при их активном участии и применяться в повседневной речевой практике детей... Практика показывает, что

«наиболее эффективными оказываются такие упражнения, которые возбуждают мысль ребенка, заставляют его решать какую-то задачу, принимать активное участие в работе класса» (там же, с. 14).

А вот несколько выдержек из объяснительной записки к программе по арифметике: «...изучение арифметики должно способствовать общему развитию детей, в особенности развитию у них логического мышления и неразрывно связанной с ним точной, ясной и краткой речи» (там же, с. 48) ; «Обучение решению задач открывает широкие возможности для развития самостоятельности мышления учащихся, воспитания у них активности и инициативы...» (там же, с. 50). «Для развития мышления и речи учащихся важно научить их составлять план решения задачи, точно формулировать вопросы, пояснять результаты действий, проводить проверку решения...» (там же, с. 52) ; «При разъяснении новых понятий необходимо смелее опираться на жизненный опыт ребенка. Приобретенные ранее знания должны побуждать учащихся к активной мыслительной деятельности (наблюдение, сравнение, анализ и синтез, обобщение)...» (там же, с. 56).

Вся проблема умственного развития сведена к приемам и методам обучения. Они должны развивать познавательные возможности детей: возбуждать мысль, способствовать активной мыслительной деятельности, воспитывать активность и т. д. и т. п. Нигде не говорится о решающем значении для умственного развития предметного содержания усваиваемого, тех сторон действительности, которые являются или должны являться содержанием действий ребенка, его активности (говоря иными словами, программ). Это и понятно, если принять во внимание, что в программах по возможности выхолощено научное (теоретическое) содержание. Все это приводит к тому, что проблема обучения и развития решается как проблема упражнения и развития. Умственное развитие ребенка происходит в процессе умственных упражнений, которые предполагают те или иные мыслительные операции.

Подведем итоги. Итак, современная программа объективно строится: на прагматизме в подборе программного материала; на эмпиризме в подходе к процессу формирования навыков и умений; на понимании умственного развития как упражнения. Таковы некоторые, далеко не все, черты той теории обучения, которая содержится в реальной программе начальных классов школы. Это реально действующая теория обучения, как она есть, независимо от взглядов, развиваемых тем или иным теоретиком-дидактом.

Конечно, реально действующая теория совсем не похожа на взгляды теоретиков-дидактов. Как образовался вопиющий разрыв между взглядами теоретиков и реально действующей теорией обучения? Думается, что перед нами результат разрыва теории и практики, при котором теория развивается догматически, т. е. без влияния на практику обучения. Организационно этот разрыв выражается в

том, что реально вопросами содержания обучения занимаются методисты, а теорией обучения — дидакты, не решающие практических вопросов. Дидакты в своем большинстве (за небольшим исключением) не выступают авторами ни программ, ни школьных учебников, ни методик. Это, конечно, только одна из причин, и даже, может быть, не самая главная. Другая, не менее важная, заключается в самом подходе к отбору программного материала.

Так, есть основания полагать, что конструирование программного материала для начальных классов школы — результат неправильного понимания возрастных возможностей детей — учащихся начальных классов и неправильной ориентировки обучения на уже пройденные циклы развития и на созревшие возможности.

Достаточно предположить, что ребенку доступны только конкретные представления, которые формируются лишь на основе непосредственного созерцания и опыта, понятны только практические, а не познавательные задачи, как и прагматизм в подборе материала и эмпиризм в формировании знаний и навыков становятся оправданными.

В самом деле, как возможно осуществление единства теории и практики, если ребенку недоступна теория; как возможно осуществление принципа сознательности, если ребенку недоступно положение, лежащее в основе того или иного орфографического правила или приема вычисления?

Так обстоит дело с вопросом о том, является ли обучение в начальных классах замкнутым концентром и каковы принципы, лежащие в основе конструирования программ в начальных классах по основным предметам.

Остается рассмотреть второй вопрос: позволяют ли возрастные возможности детей переходить уже в начальной школе к усвоению систематических программ по основам наук?

Если сравнить содержание грамматического материала «Родного слова» для третьего года обучения К. Д. Ушинского с современной программой, то окажется, что возможности усвоения у школьников в 1870 г. были значительно выше, чем те, которые предполагает программа 1962 г. Уже один этот факт заставляет насторожиться. Интеллектуальные возможности измеряются не количеством прожитых лет, а тем путем развития, который прошел ребенок; тем, что он успел усвоить, какие вследствие этого способности у него развились.

Нынешние ребята, учащиеся в начальных классах,— дети родителей, родившихся уже в советскую эпоху, это дети родителей, которые все поголовно грамотны; дети, развивающиеся в культурных условиях, для которых автомобиль и трактор, радио и телевидение — обыденные вещи, дети, всматривающиеся в небо и ищущие там планету Марс. Маловероятно, чтобы нынешние дети по своим возможностям усвоения были такими же, как их прадеды, современники крепостного права.

Однако эти общие рассуждения не могут быть приняты за научные доказательства. До сих пор изучение интеллектуального уровня развития детей, их интеллектуальных возможностей в большинстве случаев проводилось в рамках сложившейся системы обучения. При этих условиях исследователи и не могли раскрыть действительных возможностей усвоения, они лишь констатировали уровень возможностей, которые формируются в пределах усваиваемого содержания. Для того чтобы выяснить действительные потенциальные возможности, необходимо коренным образом изменить содержание усваиваемого, т. е. предложить для усвоения более глубокое содержание, требующее более высокого уровня отвлеченного мышления и более сложных мыслительных операций. Таким образом, изучение действительных возможностей усвоения практически совпадает с конструированием новых программ — программ, являющихся систематическими курсами соответствующих отраслей знания.

На путь решительного изменения программ обучения в начальных классах в целях изучения действительных возможностей детей и встала лаборатория психологии детей младшего школьного возраста НИИ психологии АПН РСФСР.

В 1959 г. в школе № 91 Москвы было организовано экспериментальное обучение по новым программам. По русскому языку в I классе даются необходимые для последующего усвоения морфологии знания о звуковом составе языка (гласные и согласные звуки; согласные твердые и мягкие, звонкие и глухие; ударение в слове и его роль; отношения между звуками и буквами в русском языке и т. п.). Во II классе усваивается вводный курс морфологии (учение о морфологической структуре слова, об основных категориях слов и о связи изменения морфологических частей слова — приставок, суффиксов, окончаний — с изменением характера сообщений, содержащихся в слове). В III классе систематически излагается учение о словах-существительных (функции падежных форм, парадигма склонения, типы склонений в зависимости от особенностей основ существительных и на этой основе — учение о структуре простого предложения и его видах). Наконец, в IV классе на основе анализа интонационного строя предложений усваивается структура сложного предложения разных видов и затем даются систематические сведения о глаголах и формах их изменений. Орфография органически включается в соответствующие темы.

Не имея возможности приводить всю программу, мы указали лишь самые основные ее темы. Следует подчеркнуть, что в программу специально включались очень трудные разделы грамматики, — во II классе при общем ознакомлении с глаголами детям объяснялись не только число, лицо и время, но и такие грамматические значения, как виды (совершенный и несовершенный), наклонения (изъявительное, сослагательное, повелительное) и залоги глагола (возвратный и страдательный). В III классе при работе над падеж- -ными изменениями дети учились различать падежи по их функции,

а не по вопросам и при грамматическом разборе указывали значение каждого падежа (например, творительный, или орудийный; предложный, или места, и т. д.), а при работе над структурой простого предложения учились различать все его виды.

Включая в программу иногда очень тонкие грамматические нюансы, мы делали это в экспериментальных целях, не решая вопроса о том, должно ли изучение этих явлений языка вообще входить в систематический курс грамматики. Нам важно было выяснить, могут ли учащиеся начальных классов усвоить такой материал и при каких условиях.

Принципиальные изменения были внесены и в программу по арифметике. На этой программе мы не останавливаемся, так как первоначальный ее проект уже опубликован в статье В. В. Давыдова (1962).

Новое содержание программ потребовало поиска и иных методов учебной работы, при которых только и возможно усвоение детьми сложного материала. Сущность нового метода заключается в том, что педагог учит детей производить такие действия с материалом, такие изменения материала, посредством которых дети сами открывают изучаемые свойства. Главное — найти такие действия, а затем обучить им детей. Так, при изучении морфологии (определении структуры слова, выделении его частей и определении функций этих частей в сообщениях) учащиеся производили над словами различных категорий целый ряд действий: во-первых, они меняли исходное слово по смыслу и записывали новое под исходным; во-вторых, сравнивали новое слово с исходным по смыслу и по морфологическому составу и выявляли ту часть слова, которая является носителем смысла; в-третьих, они выделяли эту часть; в-четвертых, устанавливали, что же и при помощи каких частей сообщалось в исходном слове.

Для выделения морфологических частей слова и установления их функций в разных категориях слов предлагались отличающиеся по составу наборы слов. Для определения функций окончания в существительных требовался набор изменений по числу и нескольким падежам, а в глаголах — большой набор взаимно сравниваемых слов. Дети обучались тому, как надо действовать со словом, чтобы раскрыть его структуру и функцию каждой части. В этом и заключается основа той методики, которую мы нашли и применяли в обучении.

При решении других учебных задач, естественно, применялись и другие действия. Мы не можем здесь подробно останавливаться на описании экспериментального обучения и его результатов. Основной результат — учащиеся всех начальных классов относительно легко справились с усвоением предложенного содержания как по арифметике, так и по русскому языку.

Дело, конечно, не только в том, что в результате усвоения нового программного материала значительно возросло понимание

детьми новых, значительно более сложных и глубоких грамматических знаний,— в процессе обучения у учащихся формировалось другое отношение к языку и знаниям о нем. У детей появилось исследовательское отношение к языку, интерес к его изучению и вместе с тем развивалось тонкое понимание языковых форм.

Результаты наших исследований свидетельствуют, что учащимся начальных классов при определенных условиях обучения вполне доступно усвоение систематических курсов математики и грамматики. В процессе усвоения нового материала значительно расширяются сами возможности усвоения, развиваются интеллектуальные способности детей.

Естественно, что новое программное содержание требует пересмотра прежних дидактических и методических принципов и формулирования новых, вытекающих из исследования процесса усвоения нового содержания. Проиллюстрируем сказанное одним примером. Вся программа по русскому языку в настоящее время строится на наблюдениях за языком. Совершенно естественно, что наблюдать можно только то, что непосредственно может быть воспринято; в языке таким непосредственно воспринимаемым, внешним и наглядным элементом является значение слов. Вся современная программа построена именно на наблюдениях за значениями слов. Отсюда и определение частей речи по значению слов и вопросам, и распознавание членов предложений, и ознакомление с падежными и глагольными формами. Это — своеобразное преломление принципа наглядности в приложении к обучению грамматике.

Но как только учащиеся ставятся перед необходимостью открывать в языке такие его стороны, которые непосредственно не даны, естественно, прямое наблюдение за языком оказывается недостаточным. Необходимо введение нового принципа обучения, а именно принципа направленного анализа явлений языка, посредством чего только и могут быть раскрыты более глубокие связи и отношения, характеризующие язык как определенную структуру.

Вообще там, где содержание обучения — вещи и их внешние признаки, принцип наглядности обучения является основным; там же, где содержанием обучения становятся определенные стороны вещей в их непосредственно невоспринимаемых связях и отношениях, наглядность ничего не может дать и приходится искать другие принципы. Так обстоит дело не только с принципом наглядности, но и с другими частными принципами дидактики: от близкого к далекому, от единичного к общему, от легкого к трудному и т. п.

Проведенные нами данные о новых, значительно больших, чем те, на которые ориентируется современная программа, познавательных возможностях детей получены в ходе экспериментальной работы. Новые программы систематических курсов для начальных классов школы также являются экспериментальными. Естественно, они требуют глубокой и тщательной проверки, длительной отработки. Мы хотели лишь показать, что имеются реальные возможности

коренной перестройки начального обучения, продемонстрировать один из путей такой перестройки. Это путь изменения прежде всего содержания усваиваемого программного материала. Изменение содержания программного материала требует пересмотра и теоретических основ обучения.

О структуре учебной деятельности

Психическое развитие детей происходит в форме усвоения. Все то, что появляется у детей в ходе их психического развития, в «идеальной» форме дано им в социальной действительности как источнике развития и может стать их достоянием только через усвоение.

Усвоение как всеобщая форма, в которой происходит процесс психического развития ребенка, имеет некоторые общие особенности. Так, характеристика усвоения как аналитико-синтетической деятельности есть его общая особенность. Она действительна для всех этапов детского развития. Однако на каждом этапе развития ребенка усвоение имеет и свои специфические особенности, которые определяются двумя взаимосвязанными моментами. Во-первых, содержанием усваиваемого и, во-вторых, тем, в какую деятельность ребенка включен сам процесс усвоения.

Хороший пример принципиального изменения процессов усвоения в ходе развития ребенка — усвоение языка. То, что овладение речью происходит в форме усвоения ребенком языка, не подлежит в настоящее время никакому сомнению. Хорошо известно также и то, что в раннем детстве и в дошкольном возрасте ребенок настолько усваивает язык, что он становится полноценным средством общения и познания.

Исследования показывают, что процесс усвоения языка в разные периоды развития принципиально меняется. В раннем детстве усвоение непосредственно включено в процесс общения и совместной со взрослыми предметной деятельности. Этим определяется как содержание усваиваемых форм языка (программа усвоения), так и сам процесс усвоения. При переходе к дошкольному возрасту в связи с возникновением новых отношений со взрослыми и видов деятельности меняется и содержание усваиваемого, и сам процесс усвоения. Впервые в игре, благодаря называнию ребенком предметов другими именами, возникает отделение слова от предмета и значения слова от его звуковой формы; впервые речь взрослых приобретает характер образца для воспроизведения. Процесс усвоения языка, однако, и в этот период еще не выделен в самостоятельный.

Аналогичным образом происходит процесс усвоения не только языка, но и предметных действий. До настоящего времени в детской

психологии выделены следующие формы усвоения: в ходе непосредственного общения и совместной деятельности ребенка со взрослыми, в процессе игры и при решении практических задач.

Переход к школьному обучению знаменует собой коренное изменение содержания и процесса усвоения. Усвоение принимает новую форму — форму учебной деятельности.

Целостная учебная деятельность, ее объективная структура и закономерности формирования до сих пор почти не изучались психологами. Имеется ряд исследований, посвященных частным, хотя и важным сторонам учебной деятельности. В связи с этим можно указать на исследование мотивов учебной деятельности (Л. И. Бо-жович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина, 1951), оценки (Б. Г. Ананьев, 1980) или на изучение проблемы сознательности учения (А. Н. Леонтьев) . Но в этих работах не раскрыты ни объективная структура учебной деятельности, ни процесс ее формирования, ни ее ведущая роль в психическом развитии младших школьников.

В психологии возникло положение, при котором учебная деятельность как ведущая в младшем школьном возрасте оказалась вне сферы исследований, и изучение психического развития в этом возрасте часто оставалось еще чисто функциональным. Процессы развития детского мышления, памяти, восприятия, наконец, личности младших школьников проводились безотносительно « их ведущей деятельности.

Причин такого положения много. Одна из них заключается в том, что исследование процессов усвоения детьми отдельных учебных предметов или разделов их программ, господствующее в педагогической психологии, подменило собой изучение объективных особенностей учебной деятельности и законов ее формирования. Но оказалось, что знание процессов усвоения не может осветить многих вопросов психического развития младших школьников (например, даже в столь узкой сфере, как их умственное развитие).

Так, в учебниках по возрастной и педагогической психологии указывается на произвольность процессов памяти и мышления как на основное новообразование в умственном развитии детей младшего школьного возраста. Откуда же возникает эта произвольность, если ей как таковой прямо детей не учат? На этот вопрос знание процессов усвоения не отвечает, да и не может ответить, так как процесс усвоения абстрагирован из всей учебной деятельности ребенка.

Необходимость специального изучения учебной деятельности становится еще более ясной в свете разработки проблемы формирования личности младших школьников. До сих пор не решен вопрос о предпосылках перехода ребенка в подростковый возраст и развития на этом этапе самосознания, а они, как известно, возникают в младшем школьном возрасте. Очевидно, что переход связан не просто с накоплением у детей знаний или приемов мышления.

Школа с определенным содержанием усваиваемых в ней знаний

есть исторически сложившаяся форма организации учебной деятельности детей. Школа стала возможной на основе возникающей в развитии ребенка потребности в учебной деятельности как особой форме его связи с обществом, в котором он живет. Вместе с тем история школы знает и такие примеры, когда она строилась не на организации учебной деятельности детей, а на основе усвоения ими конкретных и частных приемов усложняющихся жизненно практических задач. Наша современная школа должна достичь наиболее эффективной общественной формы организации учебной деятельности детей. Однако для этого необходимо знать ее природу и закономерности формирования учебной деятельности.

Учебная деятельность с самой существенной стороны характеризует вполне определенный период психического развития ребенка — период, относящийся к его младшему школьному возрасту. Но даже при наличии соответствующих предпосылок учебная деятельность возникает у ребенка не сразу. Ребенок, только что пришедший в школу, хотя и начинает обучаться под руководством учителя, но еще не умеет учиться. Учебная деятельность формируется в процессе обучения под руководством учителя. Ее формирование выступает важнейшей задачей обучения — задачей не менее важной, чем усвоение знаний и навыков.

Опираясь на ряд теоретических положений, разработанных ранее в детской психологии, лаборатория психологии детей младшего школьного возраста НИИ психологии АПН РСФСР в 1959/60 учебном году начала изучать учебную деятельность с целью выявления ее структуры, закономерностей формирования и связи с психическим развитием младших школьников. На первом этапе исследования была поставлена задача провести первоначальную разведку в этой малоизученной области, составить предварительное представление о структуре учебной деятельности и разработать гипотезу о процессе ее формирования и связях с психическим развитием младших школьников.

Первый вопрос, возникший перед лабораторией, был связан с методом исследования и с его организацией. С самого начала стало ясно, что основным методом может быть только метод активного формирования учебной деятельности школьников. Вместе с тем очевидно и то, что исследование не может ограничиваться каким-либо одним небольшим участком обучения. Если при изучении процесса усвоения какого-либо понятия исследователь вправе ограничиваться только тем участком программного материала, на котором сосредоточено усвоение этого понятия, то при изучении учебной деятельности это исключается. Мы не могли ограничить себя изучением ни отдельного отрезка обучения, ни отдельного учебного предмета.

Процесс формирования учебной деятельности очень длительный и происходит на всех учебных занятиях. Нельзя формировать учебную деятельность на занятиях арифметикой и не формировать

ее на уроках родного языка. Необходимо охватить процесс обучения в целом и по всем основным учебным предметам. Таким образом, определился основной метод исследования — длительного формирующего эксперимента, охватывающего в главном и основном весь процесс обучения младших школьников.

В связи со сказанным перед нами встала задача создать специальную школу, в которой было бы возможно экспериментально строить процесс формирования учебной деятельности детей с момента поступления их в I класс. Ею стала московская школа № 91 (Д. Б. Эльконин, 1960). Сотрудники указанной лаборатории под нашим руководством начали разрабатывать экспериментальные программы по математике, русскому языку и труду для начальных классов, а также создавать соответствующие методы обучения младших школьников по этим программам.

Мы изучали не только процесс усвоения детьми перечисленных предметов и его эффективность, но и то (что было для нас не менее важно), какие возможности для формирования учебной деятельности открываются при таком изменении процесса обучения (Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников, 1962).

Общий итог этой части исследования следует обозначить так: при существенной реорганизации методики обучения можно добиться значительного повышения его эффективности со стороны как объема, так и качества усвоения. Но нам удалось получить материалы, позволяющие представить общую структуру учебной деятельности и выделить ее основную единицу.

Оказалось, что важным компонентом учебной деятельности выступает учебная задача. Более близкую характеристику можно дать путем ее сравнения с конкретно-практической задачей. Так, при решении практической задачи учащийся как субъект добивается изменения объекта своего действия. Результатом такого решения становится некоторый измененный объект. При решении учебной задачи учащийся также производит своими действиями изменения в объектах или в представлениях о них, однако его результат — изменение в самом действующем субъекте. Учебная задача может считаться решенной только тогда, когда произошли заранее заданные изменения в субъекте.

Конечно, и при решении практической задачи также происходят изменения в действующем субъекте. Более того, вне процесса изменения субъектом предметной действительности не могут произойти никакие изменения в самом субъекте. Поэтому учебная деятельность — это обязательно деятельность предметная, вносящая изменения в предметы. Однако ее цель и результат не изменения, произведенные в предметах, а заранее заданные изменения в самом субъекте.

Особенность практической задачи состоит в том, что при ее решении конкретные единичные предметы, с которыми действуют субъект и в которые он вносит изменения, и есть объекты его

действий. В учебной задаче дело обстоит существенно иначе. При ее решении конкретные единичные предметы, с которыми действует субъект и в которые он вносит изменения своими действиями, не есть объекты его действий. Объектом учебных действий является то, как следует вносить подобные изменения в предметы. Объект учебного усвоения не предметы, с которыми действует субъект и не их конкретные свойства, а сами способы изменений этих предметов.

Такое несовпадение предметного содержания практических действий с объектом собственно учебных действий рельефно проявляется, например, при неправильном использовании детьми счетного дидактического материала. Так, после показа учителем некоторого арифметического действия дети начинают выполнять его на палочках или кубиках. Подравнивая их, выстраивая в ряды и перемещая в пространстве, они превращают их в предмет практического манипулирования, тем самым подменяя учебную задачу практической. В начальных классах детям часто предлагается такой наглядный материал, конкретные предметы которого выступают для ребенка в качестве не того, на чем он учится определенным способом действия, а того, с чем он действует. Это и создает объективные условия для подмены учебных задач практическими, для значительного снижения уровней всей учебной деятельности детей.

Различение практических и учебных задач позволило нам поставить вопрос о содержании учебной задачи. Решение учебной задачи направлено на усвоение или овладение школьниками способами действий. Иногда способом действий называют отдельный прием, иногда совокупность определенным образом связанных приемов, иногда общий метод действий. Мы же называем способом действий конкретное действие с материалом, заключающееся в таком его расчленении, которое определяет все последующие отдельные приемы и этапность их осуществления.

Так, при обучении детей сложению с переходом через десяток в качестве способа выступает конкретное действие — разложение второго слагаемого на две части, из которых одна заполняет первое слагаемое до 10, а другая прибавляет к десятку. При решении задания « $7+8$ » основное действие — разложение числа «8» на «3» и «5» — и есть то действие, которое по отношению ко всему сложению с переходом через десяток выступает как его способ. Способу действия можно учить вне всего и до выполнения собственно действия. Результаты экспериментального обучения свидетельствуют, что овладение школьниками прежде всего способом действия существенно облегчает им последующее усвоение всего целостного действия.

Такое понимание способа действий как содержания учебной задачи, ее цели очень близко к описанной П. Я- Гальпериным ориентировочной основе предстоящего действия, т. е. нахождение в предмете тех его частей и свойств, с которыми должно совершаться последующее действие, и является его способом. Самостоятельное

выделение детьми ориентировочной основы предстоящего действия, т. е. его способа, и есть содержание учебной задачи. Итак, существенный элемент учебной задачи — ее цель, содержанием которой служит способ действия.

Практикующееся обычно в школе указание цели урока в форме «Мы будем учиться решать задачи или примеры» или «Сегодня мы будем знакомиться с новым звуком и буквой» не приводит к выделению перед учащимися учебной цели. Выделение способа действия в качестве содержания цели учебной задачи в конкретной методике преподавания предполагает: во-первых, выявление для данного раздела программы и связанных с ним практических задач подлежащего усвоению способа действий; во-вторых, нахождение специальных приемов репрезентации перед учащимися этого способа и необходимости овладения им, т. е. постановки перед учащимися учебной цели (не словесно формулируемой цели, а того способа действия, который нужно усвоить).

Следующий компонент учебной деятельности — учебные действия школьников, выполняя которые они осваивают предметный способ действия. Независимо от того, как им задается способ действия (учителем или они обнаруживают его сами), учебные действия по его освоению начинаются с того момента, когда выделен образец. В чем заключаются действия детей по овладению способом действия?

Обычно говорят, что ребенок слушает объяснения учителя или наблюдает за показом учителя, или, наконец, шаг за шагом повторяет действия под его диктовку. Такое описание процесса освоения образца — чисто внешнее. Существенно важно не то, на работу какого анализатора опирается действие усвоения, а то, каково оно по содержанию, что должно получиться в его результате. Можно предположить, что при прослеживании за образцом действия у ребенка возникает предварительный образ или представление о том, как производится данное действие. На этой основе идет дальнейшее освоение, заключающееся в воспроизведении действия. Без воспроизведения невозможно никакое освоение действия. Производимые ребенком действия по составлению предварительного представления о способе действия и по его первоначальному воспроизведению есть собственно учебные действия.

Здесь наблюдается определенное противоречие, заключающееся в том, что образец способа действия может быть точно воспроизведен только при тождестве конкретного предметного содержания, на котором создавался образец и на котором он воспроизводится. Например, если образец давался на примере « $8+4$ », то он должен воспроизводиться на том же примере. Если же вслед за показом этого образца ребенку предлагается другой численный пример, то прямое копирование образца не приведет к составлению ребенком правильной ориентировочной основы для предстоящего действия. Теперь новое число должно быть разложено не на прежние, а на другие числа. Правильно или неправильно произведет ребенок

это разложение второго слагаемого, все равно для установления этого оно должно быть сопоставлено с образцом, т. е. должно быть произведено специальное действие, которое мы называли учебным действием контроля.

Действие контроля состоит в сопоставлении воспроизводимого ребенком действия и его результата с образцом через предварительный образ. Прямое наложение на образец невозможно потому, что образец, данный учителем (даже если он и находится перед глазами ребенка), — всегда лишь единичный случай усваиваемого способа действия, и как таковой он никогда не может совпадать со столь же единичным случаем произведенного ребенком действия. Поэтому образец способа действия должен содержать в себе опорные точки, на основе сопоставления с которыми может быть произведено действие контроля до того, как осуществлено то искомое действие, ради которого применялся данный способ.

Укажем такие опорные точки для контроля применительно к арифметическому сложению. Разложение второго слагаемого произведено правильно лишь в том случае, если одна из выделенных частей (первая) дает в сумме с первым слагаемым число 10. Это число выступает тем ориентиром, через сопоставление с которым может быть проконтролирована правильность применения способа действия, т. е. правильность составленной ребенком ориентировочной основы предстоящего действия. Если же разложение числа сделано неправильно, то ребенок возвращается к образцу, находит, какие опорные точки в нем не были выделены, и воспроизводит действие вторично. Важно, что контроль возвращает ребенка к образцу и вносит коррективы в представление о нем, уточняет его. Контроль есть в конечном итоге действие по сопоставлению представления о предстоящем действии с непосредственно данным его образцом. Благодаря этому учебному действию происходит окончательное овладение ребенком усваиваемым способом.

Мы придаем действию контроля в процессе решения учебной задачи особое значение. По нашему предположению именно оно характеризует всю учебную деятельность как управляемый самим ребенком произвольный процесс. Произвольность учебной деятельности определяется наличием не столько намерения нечто сделать и желанием учиться, сколько (и главным образом) контролем за выполнением действий в соответствии с образцом.

Мы идем еще дальше, полагая, что формирование произвольности основных психических процессов в младшем школьном возрасте, становление произвольности умственных действий детей существенно определяются именно степенью произвольности учебной деятельности. Последняя уже зависит от уровня сформированности входящего в нее действия контроля. Это открывает перспективу раскрытия психологического механизма, лежащего в основе ведущего значения учебной деятельности для всего психического развития младших школьников, в том числе и для умственного.

Значение обучения для психического развития не исчерпывается эффектом, связанным с его «материальным» содержанием. Более того, оно определяет только одну сторону процесса психического развития — количественное накопление. Приемы мышления от самых конкретных до самых общих усваиваются ребенком лишь в ходе овладения им этим содержанием. Однако умственное развитие ребенка сводится не только к количественному накоплению новых и все более сложных мыслительных операций. В ходе обучения возникает новое качество всех этих процессов. Это качество управляемости, произвольности, подчиненности субъекту, производящему операции. Оно возникает не как прямое следствие усваиваемого «материального» содержания, а определяется объективным составом той деятельности, внутри которой проходит процесс усвоения, в частности наличием в учебной деятельности специального контроля производимого действия.

Кратко охарактеризуем еще один компонент учебной деятельности — оценку ребенком степени усвоения. Благодаря действию оценки ребенок определяет, действительно ли им решена учебная задача, действительно ли он овладел требуемым способом действия настолько, чтобы в последующем использовать его при решении многих частных практических задач. Но тем самым оценка становится ключевым моментом при определении, насколько реализуемая школьником учебная деятельность оказала влияние на него самого как субъекта этой деятельности. В практике обучения именно данный компонент выделен особенно ярко. Однако при неправильной организации учебной деятельности оценка не выполняет всех своих функций.

Специальное рассмотрение учебной деятельности показало, что она состоит из нескольких взаимосвязанных компонентов: 1) учебная задача, которая по своему содержанию есть подлежащий усвоению способ действия; 2) учебные действия, которые есть действия, в результате которых формируется представление или предварительный образ усваиваемого действия и производится первоначальное воспроизведение образца; 3) действие контроля, которое состоит в сопоставлении воспроизведенного действия с образцом через его образ; 4) действие оценки степени усвоения тех изменений, которые произошли в самом субъекте.

Такова структура учебной деятельности в ее развернутой и зрелой форме. Однако такой она становится лишь на определенном этапе своего формирования. Наблюдения показывают, что в самом начале своего формирования учебная деятельность школьника далека от этой формы. Иногда в ней ясно выделена для ребенка только оценка; в некоторых случаях представлены образец и действия контроля. Это зависит от конкретного содержания усваиваемого материала и организации процесса обучения.

Например, при первоначальном обучении чтению чрезвычайно затруднено выделение и репрезентация ребенку основного способа

чтения слога. Поэтому усилия методистов были направлены на выделение этого способа и на поиск приемов репрезентации его образца ребенку. При обучении письму ясно выделяются элементы контроля, а обучение арифметике содержит большие возможности для выделения способа действий и его репрезентации в качестве образца. Таким образом, различные дисциплины в курсе начальной школы содержат в себе неодинаковые возможности для формирования отдельных структурных компонентов учебной деятельности. Между всеми дисциплинами в этом отношении существует связь, которая подлежит выяснению в процессе дальнейшего исследования. Чтобы в процессе преподавания происходило формирование у младших школьников полноценной учебной деятельности, необходимо ее строить в соответствии с имеющимися в ней основными структурными компонентами. Только при таком построении учебной деятельности с самого начала обучения в конце концов может сформироваться сознательная учебная деятельность, которую строит сам школьник по присущим ей объективным законам. Учебная деятельность, проводимая под руководством учителя, в процессе формирования должна превращаться в самостоятельную, сознательную, организованную самим учащимся деятельность, т. е. в самообучение.

Психология обучения младшего школьника

Введение

Еще совсем недавно, 60—70 лет назад, начальное обучение было синонимом начальной школы. До Великой Октябрьской социалистической революции начальная школа представляла собой замкнутый цикл обучения элементарным практическим знаниям и навыкам. Чтение, письмо, простейшие арифметические операции и задачи, элементарные сведения о явлениях природы и из жизни общества составляли основное содержание обучения. Система образования, построенная по сословному принципу, создавала препятствия для обучения основной массы населения. Начальная школа охватывала далеко не всех детей, а те, кто ее заканчивал, не могли продолжать учиться в средних школах. Начальная школа не готовила к дальнейшей учебе, ее программы ограничивали возможности перехода к изучению основ наук. Громадное большинство детей после окончания начальной школы приступало к труду.

Сразу же после Великой Октябрьской социалистической революции началась реорганизация всего народного образования в нашей стране. Подверглись коренному изменению содержание, методы и организация обучения. Были ликвидированы сословные перегородки, создана единая трудовая школа.

С ростом экономической мощи нашей страны возрастала потребность в квалифицированных кадрах. Усилилась и усложнилась техническая вооруженность промышленности и сельского хозяйства. Появилась необходимость повышения общеобразовательного уровня прежде всего тех людей, которые приступают к профессиональному обучению. Это потребовало введения сначала всеобщего обязательного неполного среднего, а затем и всеобщего полного среднего образования.

Отныне не может быть ни одного подростка или юноши, которые приступили бы к профессиональному труду, не получив полного среднего образования. Более того, овладение современными специальностями и продвижение в сфере профессионального труда во многом определяются качеством общего образования. Всеобщее обязательное среднее образование должно обеспечить всестороннее формирование личности человека как сознательного участника социалистических общественных отношений и производства, руководствующегося в своей жизни нормами коммунистической морали, воспитанного эстетически, развитого физически, владеющего основами наук и способного творчески работать в избранной им области.

Введение всеобщего обязательного, сначала неполного среднего, а затем среднего образования, естественно, коренным образом изменило функции начальных этапов обучения. Теперь начальная школа ставит перед собой задачу не столько вооружения детей элементарными практическими навыками чтения и письма, счета и решения простейших арифметических задач, сколько формирования способности к усвоению системы научных знаний. Начальная школа из замкнутого цикла практических знаний постепенно превращается в подготовительную ступень, органически связанную со всеми остальными, высшими ступенями полного среднего образования.

Правильно было бы называть теперь начальные классы не начальными школами, а начальными этапами обучения, как бы они ни были оформлены организационно.

Сегодня еще немало школ, расположенных в отдаленных сельских местностях, которые имеют только начальные классы, а для продолжения образования дети должны уезжать из мест постоянного жительства в районные центры или большие селения, где имеются неполные или полные средние школы. Но эти начальные школы, обычно небольшие по комплексу учащихся, где преподает один учитель и в одном классе могут находиться одновременно ученики разных уровней подготовки, тоже превратились теперь из отдельных, относительно изолированных организмов в звено общей системы обучения.

Два последних десятилетия характеризуются существенными изменениями в стратегии исследований по детской и педагогической психологии. Вместо распространенной ранее простой констатации хода психического развития в условиях уже сложившейся воспи-

тательно-образовательной системы была разработана стратегия исследования особенностей и закономерностей психического развития в процессе формирования новых, более высоких познавательных возможностей детей. Достигалось это путем экспериментального изменения содержания и методов обучения. В результате проведенных исследований накоплен громадный фактический материал по самым различным вопросам психического развития детей и его связи с процессами обучения; поколеблены прежние представления о возрастных особенностях познавательной, в частности интеллектуальной деятельности детей младших и средних возрастов.

Главный итог исследований — экспериментально подтвержденная возможность формирования, при некоторых условиях обучения, значительно более высоких уровней психического развития в младшем школьном возрасте. Определяющие факторы при этом — содержание обучения и органически с ним связанные новые методы, которые приводят к коренному изменению процессов усвоения детьми других, значительно более сложных по своему содержанию теоретических знаний. Повышение теоретического содержания обучения в начальных классах, во-первых, приводит к его частичному сближению с содержанием обучения в средних классах школы, во-вторых, создает условия для усиления развивающей функции обучения. Но последнее осуществимо только в том случае, если одновременно с усвоением теоретических знаний младшие школьники научатся самостоятельно приобретать новые знания — научатся учиться.

В связи с превращением начального обучения, ранее бывшего замкнутым циклом, в начальный этап обучения задачи, стоящие перед ним, коренным образом меняются. Теперь уже недостаточно овладения элементарными навыками чтения, письма, счета, решения задач. Формирование этих навыков включается в решение более широких и более важных задач.

Во-первых, подвести детей к предметному обучению в логике научных знаний, раскрыть перед ними те основные и фундаментальные свойства изучаемой области действительности, которые и составляют содержание данной науки. Так, овладение навыками чтения превращается во введение в изучение языка как средства общения и мышления, а элементарными навыками счета — во введение в изучение количественных отношений.

Во-вторых, сформировать у детей учебную деятельность, имеющую свои задачи и способы. На современном этапе развития нашего общества учебная деятельность должна выполняться человеком на протяжении всей его жизни. Это вторая «профессия» каждого человека, от умения осуществить которую во многом зависит продвижение в основном избранном деле.

В-третьих, использовать все возможности периода начального обучения для формирования мотивов учения и для интеллектуального развития детей.

Исследования последних лет свидетельствуют, что все три задачи теснейшим образом связаны между собой и могут быть решены только во взаимодействии. Основное значение при этом принадлежит содержанию усваиваемых знаний и формированию учебной деятельности.

Школьное обучение — его особенности

Обучение как основа усвоения выработанных обществом способов действий с предметами, задач и мотивов человеческой деятельности, норм отношений между людьми, всех достижений культуры и науки — всеобщая форма развития ребенка. Вне обучения не может быть никакого развития.

Обучается ребенок всему, и притом с самых ранних возрастов, с первых дней своей жизни. Без участия взрослого, без образцов действий ребенок не смог бы освоить ни одного самого элементарного действия с предметами. Ребенок, оставленный наедине с окружающими его предметами, без участия и помощи взрослых не мог бы открыть их общественного назначения. На вещах не указаны общественно выработанные способы их употребления, а на действиях — смысл и задачи той деятельности, содержание которой они составляют. Чем младше ребенок, тем большей помощи, показа, руководства со стороны взрослых он требует.

В настоящее время мы знаем самые различные способы и формы обучения: путем подражания, в игре, в процессе осуществления продуктивных видов деятельности (рисования, лепки, конструирования), при исполнении элементарных трудовых задач по самообслуживанию, наконец, систематическое школьное обучение.

Большой заслугой советской системы дошкольного воспитания стало введение в работу детских садов так называемых обязательных занятий. Тем самым достигается значительно более организованное воздействие взрослых на развитие детей. Особенность обучения на таких занятиях — использование основных видов деятельности, характерных для данного периода развития ребенка. Это главным образом продуктивные виды деятельности: рисование, лепка, конструирование, а также дидактические игры. Обучаясь под руководством взрослых, дети осваивают выработанные обществом эталоны и меры, служащие для ориентации в окружающей действительности. Перед дошкольниками раскрывается упорядоченный мир хроматических цветов, геометрических форм, музыкальных звуков, количественных и пространственных отношений, мир языка, дифференцированный мир живой и неживой природы.

Как показали исследования и опыт экспериментального обучения в детских садах, правильно организованное, при котором ис-

пользуются типичные для дошкольного периода развития виды деятельности, оно может приводить к достижению детьми значительно более высоких уровней развития всех основных психических процессов — восприятия и внимания, практических действий и форм наглядного мышления. Дошкольники, прошедшие обучение в детских садах, превосходят своих сверстников, не посещавших таких учреждений, почти по всем параметрам развития.

На фоне подъема культуры в нашей стране, всеобщей грамотности, распространения телевидения, радио, книг поднялся общий уровень развития детей дошкольного возраста. Современные дошкольники гораздо развитее и больше знают об окружающей действительности, чем их сверстники-дошкольники, к примеру, начала 1930-х гг. Именно по этой причине возник и в настоящее время активно обсуждается вопрос о возможности более раннего начала школьного обучения — не с 7, а с 6 лет.

В чем заключается принципиальное отличие систематического школьного обучения от дошкольного? Этот вопрос обсуждается уже с давних пор. В свое время Гегель указывал на одну из основных особенностей школьного обучения: «Своеобразие детей терпимо в кругу семьи; но с момента вступления в школу начинается жизнь согласно общему порядку, по одному, для всех одинаковому правилу; здесь дух должен быть приведен к отказу от своих причуд, к знанию и хотению общего, к усвоению существующего общего образования. Это преобразование души — только и называется воспитанием. Чем образованнее человек, тем меньше выступает в его поведении нечто только ему свойственное, и именно поэтому случайное» (1956, т. III, с. 82).

Не только в необходимости подчиняться единым для всех правилам, в переходе от непосредственного поведения к произвольному видел Гегель особенности школьного обучения. Продолжая свою мысль, он писал: «Уже в древности детям не позволяли слишком долго задерживаться в области чувственно воспринимаемого. А дух нового времени еще и совершенно иначе возвышается над сферой чувственного, еще гораздо больше углубляется в свой внутренний мир, чем дух античный. Поэтому сверхчувственный мир следует в наше время уже очень рано сделать близким представлению мальчика. Этому способствует в гораздо большей мере школа, чем семья. В последней ребенок ценится в своей непосредственной единичности, его любят независимо от того, хорошо или дурно его поведение. Напротив, в школе непосредственность ребенка теряет свое значение; здесь считаются с ним лишь постольку, поскольку он имеет известную ценность, поскольку он в чем-нибудь успевает; здесь его уже не только любят, но, согласно общим установлениям, критикуют и направляют, согласно твердым правилам дают ему образование с помощью учебных предметов, вообще подчиняют его определенному порядку, который запрещает многое, само по себе невинное, потому что нельзя позволять, чтобы это де-

ляли все. Так школа образует собой переход из семьи в гражданское общество. К последнему, однако, подросток имеет еще только неопределенное отношение; его интерес разделяется еще между учением и играми» (там же, с. 93).

В этом высказывании Гегеля заключены две важные мысли: во-первых, что начало школьного обучения — переход из семьи в гражданское общество и, во-вторых, что обучение в школе связано с переходом от непосредственно чувственно воспринимаемого к, по терминологии Гегеля, «сверхчувственному», т. е. ко все более отвлеченным представлениям и понятиям.

Если во времена Гегеля поступление в школу представляло собой начало новой эпохи в жизни ребенка, то тем выраженнее это происходит сейчас, особенно в нашей стране всеобщего и обязательного школьного обучения. Дети всегда, во все времена истории человечества и на всем протяжении своего индивидуального развития — члены общества. Однако, будучи членами общества объективно, они могут до определенного возраста не являться таковыми субъективно. Поступление в школу, говоря словами Гегеля, «переход... в гражданское общество» коренным образом изменяет положение ребенка в обществе. Дети начинают новую, общественную по своему содержанию и по своей функции деятельность — деятельность учения. Их позиция в жизни, все отношения со сверстниками и взрослыми, в семье и вне ее определяются теперь тем, как они выполняют свои первые, новые и важные общественно значимые обязанности.

Л. И. Божович (1968) на основе своих исследований пришла к правильному заключению, что готовность к школьному обучению определяется прежде всего сформированностью у ребенка тенденции к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, тенденции к новой социальной позиции. В других социальных условиях эта тенденция может принимать форму готовности к участию в производительном труде взрослых, труде общественно или семейно значимом, но обязательно ставящем ребенка в новую социальную позицию. Так, у «мужичка с ноготок», столь отчетливо нарисованного Н. А. Некрасовым, эта тенденция находит свое выражение в том, что он осознает себя помощником отцу, работником и на вопрос: «А что, у отца-то большая семья?» — отвечает без раздумий: «Семья-то большая, да два человека всего мужиков-то: отец мой да я».

В нашей действительности, всеобщего обязательного обучения, эта тенденция приобретает другую форму: желания стать учеником, идти в школу, приобщиться к тому, чем занимаются все сверстники и старшие ребята. Такое желание возникает уже в старшем дошкольном возрасте. В частности, оно может выражаться в играх «в школу» и выполнении при этом роли не учителя, а ученика.

Начало школьного периода жизни ребенка должно характеризоваться принципиальным изменением всего ее строя. Чем четче

обозначается эта граница, чем яснее для ребенка переход к новому положению, чем определеннее изменения во всей системе его отношений со взрослыми и сверстниками, тем лучше, ибо это содействует укреплению в ребенке сознания своего нового положения школьника, иных обязанностей. Этому служат и особый школьный режим, и школьная одежда, и приготовление уроков дома, и форма организации школьных уроков, на которых все делают одну и ту же работу, подчиняются одним и тем же правилам поведения. Главное при этом — совершенно новая система отношений с учителем, который в глазах ребенка выступает не заместителем родителей, как воспитатель в дошкольном учреждении, а полномочным представителем общества, вооруженным всеми средствами контроля и оценки, действующим от имени и по поручению общества.

Итак, основной характерной чертой школьного обучения является то, что с поступлением в школу ребенок начинает осуществлять (может быть, впервые в своей жизни) общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность — учебную деятельность, и это ставит его в совершенно новую позицию по отношению ко всем окружающим. Через выполнение новой деятельности, через новую позицию определяются все остальные отношения ребенка со взрослыми и сверстниками, в семье и вне школы, отношение к себе и самооценка. В этом заключается важнейшая воспитательная функция школьного обучения, функция формирования личности. С сожалением приходится констатировать, что воспитывающее значение обучения, его функция в формировании личности часто недооцениваются, имеющаяся у ребенка к моменту поступления в школу тенденция к осуществлению общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности не поддерживается.

Именно потому, что учебная деятельность общественна по содержанию (в ней происходит усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством), общественна по смыслу (она является общественно значимой и общественно оцениваемой), общественна по форме осуществления (она реализуется в соответствии с общественно выработанными нормами), она — ведущая в младшем школьном возрасте, т. е. в период ее формирования.

Под ведущей в современной советской детской психологии понимается такая деятельность, в процессе которой происходит формирование основных психических процессов и свойств личности, характеризующих главные приобретения данного периода развития. Конечно, учебная деятельность осуществляется на протяжении всего школьного детства, всего пребывания ребенка, подростка и юноши в школе, однако ее функции на каждом этапе различны. В связи с этим необходимо подчеркнуть, что свою ведущую функцию та или иная деятельность осуществляет наиболее полно в период, когда она складывается, формируется. Младший школьный возраст и есть период наиболее интенсивного формирования учебной деятельности.

Одно из свойственных учебной деятельности противоречий заключается в том, что, будучи общественной по смыслу, по содержанию, по форме осуществления, она вместе с тем индивидуальна по результату, т. е. усвоенные в процессе учебной деятельности знания, умения, навыки, способы действий — приобретения отдельного ученика. Поэтому всегда есть опасность превращения учебной деятельности в деятельность, индивидуалистически направленную. При индивидуалистической направленности теряется общественный смысл деятельности. Во избежание этого необходимо, чтобы получаемые в процессе учебной работы знания, умения и навыки находили применение в общественно полезном труде, связывались с жизнедеятельностью классного коллектива. Для этого в распоряжении учителя имеются самые разнообразные средства.

Вторая существенная особенность систематического школьного обучения видится в том, что оно требует обязательного выполнения ряда для всех одинаковых правил, которым подчинено поведение ученика во время пребывания в школе.

Правил довольно много. Большая часть их направлена на обеспечение продуктивности работы и класса, и каждого отдельного ученика и связана с тем, что учитель имеет дело одновременно с большой группой учащихся. Например, такие правила: не шуметь на уроке, не разговаривать с соседом, не заниматься посторонними делами; при необходимости спросить о чем-либо учителя или ответить на его вопрос поднимать руку, прося слова; входить в класс и выходить из него в определенном порядке и т. п. Многие правила служат организации учебной работы каждого отдельного ученика — сидеть прямо, не горбясь; содержать тетради и учебники в порядке; делать записи в тетрадях определенным образом; чертить поля в тетрадях строго заданной ширины и т. п. Некоторые правила имеют целью регулирование отношений учеников между собой и с учителем.

При индивидуальном репетиторстве многие из этих правил отпадают потому, что общение учителя и ученика происходит непосредственно; при классном обучении общение учителя с каждым отдельным учеником включено в общение с классом в целом. Всё, что говорит и делает учитель, обращаясь к отдельному ученику, относится одновременно ко всем, и вместе с тем всё, что говорит учитель, обращаясь к классу, относится к каждому ученику. В свою очередь, все ответы ученика на вопросы учителя относятся ко всему классу. Эта взаимосвязь работы каждого отдельного ученика с работой всего класса и работы всего класса с работой каждого отдельного ученика и требует подчинения действий каждого определенным правилам, ибо, если таких правил не будет и каждый ученик будет поступать по своему непосредственному побуждению, работа класса станет невозможна.

Таким образом, по своей природе эти правила — общественно выработанные способы поведения, обеспечивающие прежде всего

продуктивность работы всего классного коллектива, и, следовательно, они общественно направлены по своему содержанию. Выполняя правила, ученик выражает свое отношение к работе класса. В этом заключается важнейшая воспитывающая роль обучения, требующего от каждого определенного отношения к работе коллектива в целом.

В первое время пребывания в школе правила связаны у ребенка с новой позицией ученика и с выполнением этой новой роли. Это очень сходно с выполнением правил в игре. Если ребенок взял на себя роль капитана или матроса, машиниста или пассажира, то он подчиняется задаваемым ею правилам. Если ребенок хорошо выполняет правила в школе и классе, то тем самым он хороший ученик прежде всего в своих собственных глазах. Однако такое отношение к правилам, как атрибутам ученика,— еще не всё. Совершенно недостаточно, чтобы выполнение правил выражало только отношение ученика к себе и его отношения с учителем. Важно другое: выполнение правил поведения в классе должно выражать отношение ученика к классному коллективу, к своим товарищам. Выполнение правил выступает в этом случае как форма коллективистического по своей направленности и содержанию поведения отдельного ученика. Поэтому при формировании подчинения правилам в школе именно этот момент должен выступать на первый план.

В практике воспитания невыполнение правил часто оценивается как нарушение требований учителя. Тогда выполнение или нарушение правил регулирует только отношения учителя и ученика и, следовательно, становится их частным делом. Это выражается даже в таких мелочах, как содержание замечаний: «Перестань шуметь! Ты не умеешь вести себя! Встань и успокойся!» Совсем другое дело, если учитель говорит: «Ты мешаешь своему товарищу Мише! Ребята, подождем, пока Ваня успокоится и даст нам возможность работать!» В этом случае подчеркивается значение поведения ученика для работы других, всего класса.

Подчинение правилам, с одной стороны, требует от ребенка умения регулировать свое поведение и, с другой, формирует более высокие формы произвольного управления поведением в соответствии с правилами, имеющими общественную, коллективистическую направленность,— важнейшая воспитывающая функция обучения в школе. К сожалению, очень часто, говоря об обучении, имеют в виду только его чисто образовательные функции, т. е. формирование у учащихся предусмотренных программой знаний и навыков. Это ограниченное представление об обучении. Своим содержанием и формой организации обучение и воспитывает, т. е. формирует определенные свойства и черты личности человека. Образовательные задачи обучения могут быть хорошо выполнены, если реализованы на высоком уровне его воспитательные функции.

Третья существенная особенность систематического школьного обучения заключается в том, что с поступлением в школу начина-

ется изучение науки в системе или логике самой науки. Система научных понятий не тождественна сумме житейских представлений. Научное знание непосредственно не совпадает с практическим, эмпирическим знанием, которое складывается у ребенка в процессе личного опыта употребления предметов или решения практических задач, опыта, приобретаемого под руководством взрослых в дошкольный период.

В дошкольном возрасте ребенок достигает довольно высокого уровня восприятия отдельных внешних свойств вещей и решения практических и познавательных задач, заданных в наглядно-образной форме. Однако ребенок еще не проникает за видимость вещей, и это естественно, так как вещи существуют для него и интересуют его только как объекты непосредственной практической деятельности. Непосредственно воспринимаемые свойства предметов выступают перед ребенком как ориентирующие их практическое употребление. Дошкольник имеет дело с отдельными вещами, их внешними свойствами и отношениями, а не с сущностью вещей. Но между сущностью вещей и тем, как они являются нам, существует громадная разница. Сущность вещей не лежит на поверхности, она не дается просто личным опытом, не может быть непосредственно воспринята. Она раскрывается в ходе общественно-исторического процесса познания и производства. Переход к изучению науки — это переход к познанию мира таким, каким он является объективно для человеческого познания.

Ж. Пиаже описывает мышление ребенка до 7 лет как характеризующееся «центрацией», или восприятием мира вещей и их свойств с единственно возможной для ребенка реально занимаемой им позиции. Ребенок этого возраста не может себе представить, что его видение мира не совпадает с тем, как воспринимают этот мир другие люди. Если показать ребенку макет, на котором представлены три горы различной высоты, взаимно закрывающие друг друга, а затем предложить найти среди нескольких рисунков тот, в котором горы изображены так, как их видит ребенок, то он относительно легко справляется с этой задачей. Но если затем предложить ребенку выбрать тот рисунок, на котором изображено расположение гор, как их видит человек, смотрящий на них с другой точки, то ребенок все равно выбирает тот рисунок, который отражает его собственное видение. Ребенок не может себе представить, что горы можно видеть по-разному, в зависимости от того, с какой точки на них смотреть.

Другая, не менее важная особенность мышления ребенка дошкольного возраста — нерасчлененность восприятия разных свойств и признаков вещей. Это хорошо демонстрируется в относительно простых опытах. Если положить перед ребенком два ряда пуговиц, один под другим, так, чтобы пуговицы одного ряда точно соответствовали пуговицам другого ряда, и спросить у ребенка, в каком ряду их больше, то он без труда ответит, что пуговиц в обоих рядах одинаковое количество. Но если в одном из рядов увеличить

расстояния между пуговицами, т. е. один ряд займет в длину больше места, чем другой, и повторить вопрос, то ребенок укажет на более длинный ряд, полагая, что в нем пуговиц больше. И это несмотря на то, что ребенок отчетливо видел: пуговиц никто не убирал и не добавлял.

Или, например, если положить перед ребенком два совершенно одинаковых шарика из пластилина, то ребенок легко устанавливает, что они одинаковы по количеству содержащегося в них пластилина. Стоит, однако, на глазах у ребенка превратить один из этих шариков в лепешку и затем спросить, где больше пластилина, ребенок без колебаний ответит, что его больше в лепешке. Таким образом, в первом случае ребенок принимает изменение длины ряда пуговиц за изменение их количества, а в другом — изменение площади за изменение объема. Ж. Пиаже, которому принадлежат описанные опыты, указывает на отсутствие у ребенка представления о постоянстве некоторых свойств вещей как на характерную черту мышления дошкольников.

Специфика детского мышления — «центрация» и отсутствие представления о постоянстве основных свойств вещей (объема, веса, количества, площади) — тесно связаны друг с другом и определены особенностями деятельности ребенка этого возраста, его общим, преимущественно практическим отношением к миру вещей.

Переход к систематическому обучению в школе, к усвоению научных знаний представляет собой подлинную революцию в представлениях ребенка об окружающих его предметах и явлениях действительности. Это прежде всего новая позиция ребенка в оценке вещей и изменений, происходящих в них. На донаучной стадии развития мышления ребенок судит о вещах и их изменениях со своей непосредственной точки зрения, а при переходе к усвоению научной картины мира ему необходимо судить об этом с объективно-общественной позиции, т. е. с такой, с которой судят об этом другие люди, причем не один какой-нибудь человек, даже очень авторитетный, а люди, представляющие точку зрения общественно выработанных критериев. Без овладения этими критериями и способами их использования для выделения параметров вещей, являющихся объектами изучения той или иной науки, невозможен переход к усвоению последней. Прежде чем усваивать знание о чем-то, необходимо выделить это нечто из непосредственно воспринимаемого конгломерата свойств.

Приведем примеры того, как приходится перестраивать представления ребенка о вещах при переходе к усвоению научных знаний. Многие дети, приходя в школу, знают буквы, умеют складывать из букв слова и даже их прочитывать. Взрослые дали детям в руки разрезную азбуку и научили их называнию отдельных букв: «это — «бе», «это — «эф» и т. д. Таким образом, дети, читая, имеют дело с буквами и их названиями. Они относительно быстро поняли, что чтение есть быстрое называние букв — сокращенное, но все же

называние. Однако в действительности дело обстоит совсем не так. Более того, в результате такого чисто практического обучения у детей складывается неправильное представление о соотношении между звуками языка и буквами, их обозначающими. Многие дети, которые приходят в школу читающими, вообще ничего не знают о звуках языка; для них буквы — это значки, предметы, имеющие, как и любые другие, свои названия.

Можно ли оставить дело так? Конечно, если не заботиться о научном знании языка, а стремиться только к практическому овладению навыком чтения. Ведь ребенок читает, что же еще нужно? Но, как показывает практика, такие дети сталкиваются с большими затруднениями при дальнейшем усвоении языка, знаний о его строении. Они путают звуки и буквы, произношение и написание. Для них грамматические правила выступают как внешние и формальные, не вытекающие из закономерных отношений между речью и языком.

У ребенка, обучавшегося чтению описанным способом, существует инверсия, извращенное представление о буквах и звуках и их соотношениях. Такого ребенка приходится переучивать, давая ему об этих соотношениях научное представление. Для этого прежде всего следует научить его слышать и выделять отдельные звуки, разделять их по определенным признакам на гласные и согласные, мягкие и твердые и т. п. Затем знакомить его с буквами как условными знаками звуков, устанавливать, что отношения между звуками и буквами могут быть разными: некоторые буквы обозначают один определенный звук, а другие, в зависимости от положения в слове, — два (мягкие и твердые согласные звуки обозначаются одними и теми же буквами). Так знакомится ребенок с объективным устройством языка и его письменности. Подобное введение в изучение совершенно меняет отношение ребенка к своему языку. Из простого средства разговора язык превращается в предмет познания, со своими, одному ему присущими закономерностями и соотношениями.

Аналогичным образом обстоит дело и с введением в изучение математики. Большинство детей приходят в школу, уже владея практическим счетом и представлениями о количестве. Однако особенности этого счета, опирающегося на непосредственные представления о количестве отдельных предметов в группе, не совпадают с собственно математическими характеристиками количественных отношений. Для ребенка, умеющего считать, число есть только название количества предметов, причем отдельный предмет принимается за единицу счета. Таково эмпирическое представление о единице и количестве. В школе приходится существенным образом перестраивать доматематические представления ребенка о числе и превращать их в математическое понятие, предметом которого являются определенные отношения количеств.

Существенно важной чертой усвоения наук выступает также и

то, что научные понятия представляют собой систему и их нельзя изучать в случайной последовательности. Практическое ознакомление с предметами не имеет своей внутренней логики. Его можно начинать с любого предмета и переходить к любому. Все зависит от случая, от того, с какими предметами встречается ребенок в своей практической жизни. Совсем не то система научных понятий, в которой не может быть нарушена последовательность их изучения. Система понятий иерархизирована — одни понятия входят в другие как подчиненные.

Вопрос о том, как строить систему научных понятий в каждом отдельном предмете, какие понятия исходны и должны быть преподаны вначале, до настоящего времени не совсем ясен. Это и естественно, так как система понятий каждой науки не является чем-то неизменным. Вместе с приобретением новых фундаментальных знаний она может коренным образом изменяться.

В наше время происходит процесс очень быстрого накопления новых знаний, фундаментальных изменений в представлениях об окружающей действительности. На глазах одного поколения возникли теория относительности, квантовая механика, теория множеств, структурная лингвистика, новая теория наследственности, экология и другие области знания и теоретические концепции мира. Они перестраивают наши представления о мире, изменяют систему понятий и заставляют нас пересматривать под углом зрения имеющихся достижений систему расположения учебного материала. Это закономерно, и психологии и педагогике приходится с этим считаться и внимательно следить за происходящими изменениями.

Четвертая существенная особенность систематического школьного обучения заключается в том, что при переходе к нему ребенку приходится радикально менять всю систему отношений с воспитывающими его взрослыми. Система отношений из непосредственной становится опосредствованной, т. е. для общения учителя с учениками и учеников с учителем необходимо овладеть особыми средствами.

Это относится прежде всего к умениям правильно воспринимать образцы действий, показываемые учителем во время объяснения, и адекватно интерпретировать оценки, которые дает учитель действиям, производимым учениками, и их результатам. Такие умения не приходят сразу, детей приходится учить этому.

Первые недели в школе

Первые дни и недели пребывания в школе, дни вхождения ребенка в новую для него обстановку, налаживания новой системы отношений с учителем и товарищами, усвоения правил поведения,

первых успехов и неудач — едва ли не самые ответственные за все время школьного обучения. От того, как будет введен ребенок в свои первые серьезные обязанности, как пойдет освоение всего строя школьной жизни, во многом зависит дальнейшее обучение и определяемое им формирование личности и интеллектуальных способностей ребенка.

Для меня, когда я работал учителем начальной школы, самыми трудными всегда были первые дни занятий в I классе. Запомнились некоторые эпизоды, допущенные промахи и ошибки.

Первый день — трудный день. Что делать с только что пришедшими в школу ребятами? После того как закончилась торжественная линейка, я отправляюсь со своими учениками в класс. Цветы поставлены в вазы. В классе чисто и немножко торжественно. Дети рассаживаются за столы.

Прежде всего мы учимся правильно располагать на столах учебные принадлежности. Я проверяю, что дети принесли с собой. Затем показываю, как надо вставать из-за стола и садиться, чтобы не нарушать тишины. Несколько раз мы повторяем вставание. Наступает момент знакомства с учениками. Я сажусь за учительский стол, раскрываю журнал. В классе очень тихо. Почти шепотом, но очень отчетливо, так, чтобы слышно было всему классу, я называю по алфавиту фамилии и имена учеников. Они поочередно встают, по возможности тихо, а затем столь же тихо садятся. Я внимательно смотрю на каждого из них, одобряю взглядом, улыбаюсь и говорю: «Садись, пожалуйста, Коля!»

Очень важно сразу же, с первого урока, установить доброжелательно-внимательное отношение с каждым учеником. Для того чтобы во время этой довольно утомительной процедуры дети тоже познакомились друг с другом, я предупреждаю их о необходимости внимательно слушать и запоминать, как зовут каждого из них. И хотя некоторые ребята уже знакомы или по совместному пребыванию в детском саду, или по месту жительства, они внимательно слушают фамилии и имена друг друга, поворачивая головы в сторону каждого встающего.

В классе тихо. Я много раз замечал впоследствии, что тишина и рабочая обстановка в классе во многом зависят от того, как я начал урок. Если я начинал урок с такого почти шепота, то и дети говорили негромко и старались не нарушать тишины. Когда же я приходил в класс несколько возбужденным, предвзято замечаниями, произнесенными громким голосом, то урок проходил шумно. Очень важно своим собственным поведением внушить детям необходимость соблюдать тишину в классе, создавать рабочую обстановку.

На втором уроке мы заучивали стихотворение С. Маршака, посвященное первому дню школьных занятий. Я вставал, принимал несколько подчеркнуто артистическую позу и отчетливо и выразительно прочитывал стихотворение 2—3 раза. Затем дети по очереди выходили к доске, становились перед классом и читали стихотворение наизусть. Конечно, выступить хотел каждый, все поднимали руки, выказывая желание продемонстрировать перед учителем свои достоинства. Вызвать всех невозможно, но я обещал тех, кого не удалось послушать на этом уроке, вызвать на следующий день.

Некоторые дети, выступая, обращались только к учителю. Они старались повернуться к нему лицом и произносили стихотворение тихо, невнятно. Необходимо сразу учить детей обращаться к классу, а не к учителю, говорить громко и отчетливо. Я всегда при этом старался занять такое положение, чтобы ученик не мог повернуться ко мне, ибо в этом случае он оказался бы спиной к классу. У только пришедших в школу детей имеется тенденция к непосредственному общению с учителем — необходимо с самого начала научить их обращаться к классу. Конечно, каждого прочитавшего стихотворение необходимо похвалить. После похвалы они, полные собственного достоинства, отправляются на свое место подчеркнуто «по правилам» и тихо садятся.

Индивидуальная декламация стихотворения завершилась коллективной. Некоторые слова или строки произносили отдельные ученики, а остальные ребята уже

все вместе продолжали. Коллективная, или, как ее иногда называют, хоровая, декламация — средство не просто методическое, служащее для разнообразия деятельности, но и прекрасное дисциплинирующее, позволяющее организовать собственно коллективную деятельность, в которой общий результат зависит от действий каждого отдельного участника и от согласованности этих действий.

Вообще, всякий методический прием должен оцениваться не только со стороны его эффективности как средства обучения, но и как воспитательное средство, как способ формирования согласованной коллективной деятельности. Это особенно важно потому, что в учебной работе есть слишком много элементов, когда ученик выступает как отдельный, не зависящий от остальных членов коллектива индивид, со своими собственными, ему одному принадлежащими способностями, успехами и неудачами. Необходимо поэтому всячески использовать методические приемы, в которых элементы коллективной деятельности выражены достаточно отчетливо. Таких возможностей довольно много: коллективная, или хоровая, декламация, чтение сказок по ролям, всевозможные виды драматизации, коллективное решение задачи, коллективное составление сочинения и т. п.

Вернемся, однако, к первому дню в школе.

Особое мероприятие — перемена. В первые дни, когда связи друг с другом еще не налажены, дети на перемене льнут к учителю. Они окружают его стайкой, стараясь занять место поближе, взять его за руку, притронуться к нему, обратить на себя внимание. Им еще необходимо непосредственное общение с учителем, необходимо его внимание, поощрение, ласковый взгляд. Бывает, что учитель их в этом случае одергивает. Это неправильно. Лучше переключить внимание детей. Предложить побегать или организовать совместную игру, какой-нибудь хоровод или еще что-либо не очень шумное.

На последнем уроке (обычно в первый день бывало три урока) мы учились чертить поля в тетрадах. Я показывал, как надо отсчитывать вверху и внизу тетради пять клеточек, как поставить точку, как приложить линейку, как держать карандаш, как провести тонкую линию от одной точки до другой. Дело это для первоклассников довольно трудное. Вспоминается, как один из них неправильно посчитал и у него получились поля не в пять, а в четыре клеточки. Сколько было слез! Как быть? Рассердиться, сделать замечание или, наоборот, утешить, приласкать? И то и другое неправильно. Надо подчеркнуть ошибку, но вместе с тем ободрить и обнадежить ученика, сказав, что на следующей странице он будет внимателен и сделает все правильно.

Необходимо отметить, что первоклассники, особенно в первые дни и недели пребывания в школе, чрезвычайно чувствительны к выполнению всех правил. Они в некотором смысле формалисты, стараются сами неукоснительно соблюдать правила и требуют этого от своих товарищей. Нередко приходится наблюдать, как дети указывают учителю на несоблюдение правил соседом по парте: «Он неправильно поднял руку!»; «Он неправильно держит карандаш!»; «Он не туда положил тетрадь!» Этими замечаниями они не столько хотят «донести» на товарища, сколько подчеркнуть, что они эти правила знают. Конечно, можно сделать замечание и тому ученику, который нарушает правило, и тому, который сообщает об этом учителю. Но делать этого не следует, поскольку подобные замечания могут

обострить отношения обоих ребят. Надо поступить так, чтобы не нарушить между ними товарищеских отношений и не огорчить нечаянного нарушителя: «Он тоже знает, как надо поднимать, руку, только забыл правильно это сделать. В следующий раз он поднимет руку правильно». Вообще, требования должны быть неукоснительными, но выражать их следует в уважительной и доброжелательной форме. Это особенно важно в первые недели пребывания в школе, когда правила только осваиваются.

Наконец, закончился третий урок. Надо проводить детей к уже ждущим их родителям. Я сказал, что урок закончен и теперь можно идти домой. Дети продолжают сидеть за партами. Я еще раз предложил им встать и подготовиться к тому, чтобы покинуть класс. Тогда один из учеников, видимо самый смелый, спросил: «А уроки?» И тут только я понял, что допустил непростительную ошибку. Я не задал никакого задания на дом.

Вопрос поставил меня в тупик. В самом деле, какое домашнее задание можно дать ребятам в первый день их пребывания в школе? Попросить их повторить стихотворение, но задание показалось мне недостаточно «материальным». А нужно ли вообще было задавать урок на дом? Видимо, да, если сами ребята напомнили мне об этом. В самом деле, ведь это так важно — сказать своим бывшим товарищам, еще не посещающим школу, в самом разгаре игры во дворе: «Ну, я пошел. Мне надо сделать уроки». Не менее важно, чтобы и дома мама сказала младшим и старшим братьям и сестрам: «А теперь тихо. Пете надо готовить уроки». Ведь если все останется по-старому, как оно было и до этого дня, то новая позиция, позиция человека, выполняющего ответственную работу, важную не только для него, но и для всех, не будет подкреплена новым отношением к нему со стороны других людей — товарищей, родителей, братьев и сестер. Она останется нереализованной. Поступление в школу окажется лишенным того смысла, который вкладывал в него ребенок, с нетерпением ждавший этого момента.

Я задал моим школьникам урок. Я предложил им на отдельном листочке нарисовать дом, такой, какой они только умеют.

К следующему дню я подготовил уроки уже более содержательные и относящиеся к программе. Это должны были быть первые уроки чтения, письма, счета. Я забыл о данном накануне домашнем задании.

Каково же было мое удивление, когда ребята, придя в класс и заняв свои места, прежде всего вынули рисунки, положили их перед собой и затихли в ожидании. Они ждали... Ждали, что я посмотрю их работу и, главное, оценю усилия. По лицам детей, по их торжественно натянутым, полным ожидания позам я понял, что не посмотреть рисунки, не сказать каждому несколько слов по поводу его домика нельзя.

И я, потратив на это почти половину урока и сорвав свои прекрасные планы, переходил от одного стола к другому, смотрел рисунки и каждому говорил что-нибудь хорошее и одобряющее. Ребята сидели тихо, но я ясно видел, с каким нетерпением они ожидали, пока я подойду. Некоторые из них были так натянуты, что казалось, кто-нибудь из них сейчас не выдержит и скажет: «Посмотрите же скорее у меня!» Конечно, я не ставил никаких отметок, а просто оценивал сделанное, стараясь похвалить за усердие, но указывая и на некоторые недостатки: «У тебя замечательный дом, многоэтажный. Ты хорошо его нарисовал, только вот дерево уж очень высокое. Разве есть деревья высотой в девять этажей?» или «Дом у тебя хороший, но, видимо, он уже старенький. Что-то у него окна и двери покосились!» После окончания проверки я похвалил всех ребят за то, что они все сделали урок, старались, и сказал, что и дальше надо всегда стараться выполнять все уроки, которые я буду им задавать.

Уже в первые дни пребывания детей в школе возникают по крайней мере два вопроса: об оценках работы учеников и о домашних зада-

ниях, их значении и содержании на самых начальных этапах школьного обучения. Рассмотрим сначала второй вопрос — о домашних заданиях.

Больше ста лет тому назад К. Д. Ушинский ставил этот вопрос и решал его отрицательно. Он писал: «Задавать детям внеклассные уроки в этом возрасте положительно вредно; и только на десятом году, и то только после хороших предварительных классных заданий в прежние годы, можно допустить небольшие уроки вне класса, имея в виду, что такие уроки ожидают детей в большинстве наших учебных заведений. Припомним только себе, сколько слез и мучений стоили каждому из нас эти заданные внеклассные уроки и какую ничтожную пользу они принесли. Нет ничего легче для учащихся, как отметить ногтем или карандашом страницу в книге и задать ребенку выучить ее к следующему разу. Но посмотрите, как ребенок, предоставленный слишком рано самому себе, бьется над этой мучительной страницей, как зубрит ее бестолково, удешевляя свой труд неумением за него взяться, как пачкает и тетрадь, и руки, и лицо чернилами, какими горькими слезами обольет иную, неудачную букву,— и вы поймете, откуда иногда берется в детях отвращение к учению. Кроме того, помните, что вы вашим уроком не только испортили ребенку то время, когда он сидел за ним, но испортили ему целый вечер, а может быть, и целый день и что, играя, он бледнеет и вздрагивает, вспоминая залитую чернилами страницу или невыученные строки.

Итак, при первоначальном обучении дети должны исполнять все свои уроки в классе, под надзором и руководством учащихся, которые сначала должны выучить ребенка учиться, а потом уже поручить это дело ему самому» (1949, т. 6, с. 252—253).

В последние годы вопрос о домашних заданиях встал особенно остро. Иногда приготовление домашних заданий занимает у младших школьников чрезмерно много времени, а это приводит к перегрузке детей и даже отражается на их здоровье. В некоторых школах домашние задания готовятся под руководством учителя во время пребывания детей в группах продленного дня, что увеличивает учебную нагрузку учащихся с 4 до 6 ч, а иногда и больше.

Такое увлечение домашними заданиями, приводящее к умственному и физическому переутомлению, отнимающее у учащихся время отдыха, свободных занятий и игр, конечно, недопустимо. Это свидетельствует о том, что некоторые учителя еще недостаточно овладели методикой работы и воспитательные функции домашних самостоятельных заданий приносят в жертву чисто учебным целям, заполняя домашние задания упражнениями, не имеющими того значения, которое они должны иметь, и приписывая им те функции, которые они выполнить не могут.

К. Д. Ушинский, несомненно, прав, утверждая, что именно приготовление домашних заданий часто приводит к отрицательному отношению к школе вообще.

Дело не только в том, что над детьми висит угроза отрицательной

оценки выполненного ими задания, а отсюда и нервозность при его приготовлении. Ведь если задание не обеспечено всей предшествующей работой в классе и ребенок не знает достаточно точно, как его надо выполнить, то к приготовлению уроков привлекаются родители, дедушки и бабушки, которые берут на себя функции учителя, по-своему объясняя заданное, контролируя выполненное, заставляя по многу раз переделывать сделанное. Очень часто их требования и объяснения не совпадают с полученными в школе, а это приводит к конфликтам между ребятами и «домашними учителями» — родителями, старшими братьями и сестрами. Создается атмосфера эмоциональной неудовлетворенности, отрицательное отношение к приготовлению домашних заданий, которое затем переносится и на школьные занятия вообще.

Если ребенок недостаточно хорошо знает способ выполнения задания, то он может прибегнуть к нерациональному способу и, используя его, закреплять неправильный навык, а это, несомненно, скажется отрицательно даже на усвоении узкоучебного материала. Например, при решении дома арифметических примеров дети, стремясь прежде всего к получению правильного результата, прибегают к счету на пальцах. Результат-то они получают, может быть, и правильный, но способ, который они используют и который вследствие такого упражнения закрепляется, вреден. Так самостоятельные домашние задания могут принести не пользу, а вред.

В последние годы в ряде экспериментальных школ накоплен довольно большой опыт обучения в начальных классах вообще без домашних заданий. Оказалось, что материал программы может быть глубоко и прочно усвоен при использовании только классного учебного времени.

Секрет такого обучения довольно прост. Дело в том, что навыки или умения — а именно они часто составляют основную заботу учителя — могут приобретаться разными способами. В одном случае внимание преимущественно обращается на упражнения, которые подбираются таким образом, чтобы, выполняя их, ребенок в конце концов пришел к установлению того правила, которое лежит в основе заданного действия. Например, дети учатся сложению чисел в пределах первого десятка. Они заучивают таблицу сложения, решают массу примеров и, наконец, приобретают навык быстрого и безошибочного решения примеров данного типа. Обычно на такое обучение тратится масса времени, а сформировавшийся навык неустойчив.

В другом случае основное внимание обращается на выяснение отношений между предметами, с которыми должно быть произведено действие (решение примеров на соотношение между слагаемыми и суммой — на то, как изменяется сумма в зависимости от увеличения или уменьшения слагаемых), и тогда на усвоение этого навыка требуется гораздо меньше времени, а сам навык становится более обобщенным и гибким. Так, обучавшийся ученик, даже забыв какой-

либо случай сложения, легко его восстанавливает, применив соответствующий способ.

Еще один пример. При обучении быстрому и слитному чтению, как правило, просто заставляют детей больше читать, иногда многократно повторяя один и тот же текст. Чтение одного и того же текста несколько раз само по себе бессмысленно. Но есть и другой способ обучения слитному чтению, и его используют некоторые опытные учителя. Они много времени уделяют установлению связи в предложениях, находят в них без применения синтаксической терминологии главные слова и слова, от них зависящие; устанавливают, какие слова в предложении с какими связаны, как осуществляется эта связь, и тогда чтение значительно быстрее становится и быстрым, и осмысленным, и выразительным.

Представим себе такое идеальное положение вещей, так разработанную дидактическую и методическую систему, при которой весь программный материал может быть легко усвоен на уроках, под непосредственным руководством учителя. Отменяется ли в этом случае необходимость в самостоятельных домашних заданиях? Представляется, что нет, не отменяется.

Самостоятельные домашние задания не только имеют чисто учебное значение, как закрепляющие материал, усвоенный в классе, на уроке, но играют и большую воспитательную роль. Они важны для воспитания организованности, формирования самой учебной деятельности. Мы уже говорили о том, что самостоятельные домашние задания могут помогать в укреплении общественной позиции школьника, его нового положения в семье и среди товарищей. Они важны именно тем, что выполняются вне непосредственного контроля учителя и требуют особой внимательности. Учитель в классе может и не вмешиваться в работу каждого отдельного ученика, но уже само его присутствие делает поведение подконтрольным. Истинная организованность и произвольность поведения обнаруживаются и воспитываются в самостоятельной работе.

Поэтому небольшие домашние задания должны практиковаться уже в первые дни и недели пребывания ребенка в школе. Это особенно важно еще и потому, что в данный период дети особенно чувствительны и педантичны в отношении указаний учителя. Конечно, очень существенно, чтобы домашние задания выполнялись действительно самостоятельно, без вмешательства и помощи со стороны взрослых. Помощь взрослых должна выражаться только в организации внешних условий для работы — постоянного рабочего места и тишины во время приготовления уроков. Об этом, думается, легко договориться с родителями. Приготовление же домашних заданий с помощью взрослых теряет свою ценность.

Для того чтобы маленький школьник, только начинающий учение, еще, как правильно писал К. Д. Ушинский, не умеющий учиться, смог самостоятельно и успешно, обязательно успешно, справиться с заданием, оно должно удовлетворять некоторым требованиям.

Во-первых, следует давать небольшие по объему задания, рассчитанные на короткое время исполнения, приблизительно минут на двадцать. Во-вторых, самостоятельное выполнение необходимо тщательно подготовить в классе, подготовить настолько, чтобы была полная уверенность: ученик с ним хорошо справится самостоятельно, без помощи взрослых, получит от его выполнения удовлетворение и приобретет уверенность в своих силах.

Возникает вопрос: зачем же, если ребенок может хорошо справиться с каким-либо действием, задавать повторное его выполнение еще и на дом? Ведь узкоучебная цель уже достигнута, и можно двигаться дальше. Обычно в качестве домашних заданий даются именно такие работы, в которых дети еще не достигли совершенства. Но вот это-то, особенно в первые месяцы пребывания в школе, как раз ошибочно. Выполнение домашнего задания в первые школьные месяцы должно преследовать задачу воспитания самостоятельности, организованности, умения контролировать способ выполнения действий, действий уже освоенных. Самостоятельный контроль возможен лишь за действиями уже освоенными, а не за только еще осваиваемыми.

В-третьих, домашние задания, особенно в первое время пребывания в школе, должны по возможности выражаться в получении «материального продукта» путем выполнения строго определенных и проводимых в установленном порядке действий. Каждое действие должно быть четко детерминировано, чтобы ребенок мог производить его по строго заданным ориентирам и в определенной последовательности.

Многие опытные учителя используют в качестве таких заданий подготовительные упражнения к письму в форме рисования на бумаге в клетку всевозможных орнаментов, в которых один и тот же элемент повторяется несколько раз. В орнаментах, состоящих из прямых линий различного направления и длины, точно указаны ориентиры и порядок выполнения всех операций. Упражнения предварительно проделываются в классе под диктовку учителя: «Три клеточки вверх, две клеточки направо, три клеточки вниз и т. д.». Дети выполняют орнамент под диктовку учителя несколько раз, а затем продолжают его самостоятельно под собственную диктовку. Такая самодиктовка имеет большое значение для организации действий. Орнаменты могут постепенно усложняться. Несколько минут работы в классе неизменно приводят к формированию внимательности, а затем и самоконтроля и самоорганизации.

Возможны, конечно, и другие задания. Важно, чтобы образец был четко расчленен на отдельные операции и каждая проводилась по ясно выделенным ориентирам.

Первоклассникам на дом задается правописание букв и их элементов. Такие домашние упражнения приносят ученикам немало огорчений. Их, конечно, можно давать, но при соблюдении некоторых условий. Простого образца конечного продукта тут недостаточно,

чтобы ученик самостоятельно получил более или менее удовлетворительный результат. Мало написать в начале каждой строки образец буквы или элемента или показать его по прописи. Это только нам кажется, что нет ничего проще, чем написать по образцу такой простой элемент, как палочка, даже без крючка. Во-первых, палочка имеет определенный наклон и повторить его вовсе не так просто; во-вторых, палочки должны располагаться на некотором, конкретном расстоянии друг от друга. Все это делается без предварительного уяснения ориентиров и приводит в результате к большому разнообразию и часто к неправильному выполнению задания.

Нужно предварительно проанализировать образец с учениками, найти в тетради те точки, через которые должна проходить линия, научить находить эти точки самостоятельно, т. е. ввести необходимые критерии, по которым выделяются точки, ориентирующие правильное выполнение образца. Только после того как ученик научится этому, ему можно поручить самостоятельно выполнить работу с уверенностью, что она будет сделана правильно.

Таким образом, общее правило, которому надо следовать при задании уроков на дом, особенно в первое время пребывания детей в школе,— это тщательная проработка в классе и создание условий, при которых гарантировано правильное самостоятельное выполнение задания. Конечно, каждое задание, выполненное ребенком дома или в классе, должно быть оценено. Без оценки процесса работы над заданием и его результата невозможно обучение. Ребенок должен знать, что он умеет, а чего еще не умеет и над чем ему еще необходимо поработать.

В практике школы оценка отождествляется с отметкой по пятибалльной системе. Подобное отождествление не совсем верно. Оценка предполагает указание на то, что усвоено или выполнено правильно как по способу, так и по результату и что еще не усвоено. Отметка содержит оценку, но в снятом виде. Она содержательна для учителя, но не имеет никакого содержания, кроме указания на общее качество работы, для ученика. Отметки очень глобальны, очень общи. Так, например, два ученика могут получить одну и ту же отметку за работы, выполненные совершенно по-разному. Один допустил прямые ошибки, а другой грубых ошибок не сделал, но его работа неряшлива. Возникают недоразумения. Для того чтобы понять, почему учитель поставил ту или иную отметку, ученик должен уметь сам оценивать свою работу, т. е. применить к своей работе те критерии, которыми руководствуется учитель. Таким образом, понимание ребенком отметки, поставленной учителем, требует достаточно высокого уровня самооценки, что приходит не сразу. Без этого диалог учителя с учеником посредством отметок похож на разговор двух глухих.

Так как отметка есть не что иное, как свернутая, сокращенная и выраженная в символе оценка, то, прежде чем ее употреблять, надо научить ребенка ее читать. А это значит научить школьника

самооценке через развернутую и аргументированную оценку достоинств и недостатков работы как по процессу, так и по достигнутому результату. Дети, только пришедшие в школу, еще не понимают сути отметок, они для них имеют совершенно другое значение, нежели для учителя. Поэтому на первых этапах школьного обучения правильнее применять не отметки, а оценки, т. е. развернутый разбор работы. Лишь Постепенно такие развернутые оценки могут сокращаться и превращаться в отметку.

В последние годы проводились исследования по «безотметочному» обучению. Их результаты показали, что вполне возможна такая организация обучения, при которой отметки заменяют развернутыми оценками. Это приводит к ряду положительных сдвигов в отношении формирования самой учебной деятельности, снимает излишнюю тревожность учащихся, ликвидирует погоню за хорошими отметками как самоцель, заслоняющую познавательные мотивы учения, формирует самооценку и самоконтроль, смягчает отношения внутри коллектива между учениками с различной успеваемостью.

Класс, коллектив учащихся в первые месяцы пребывания в школе, может быть приравнен к простой кооперации, при которой в помещении собраны Люди, осуществляющие одну и ту же работу без всякого разделения труда. Однако уже такая «простая кооперация» создает новое качество работы каждого входящего в ее состав. Новое качество связано с возникновением особого «духа соревнования», при котором каждый хочет показать себя с самой лучшей стороны и быть лучше Другого. Оценка и отметка становятся мощными средствами регулирования духа соревнования, и в этом заключается их огромная воспитывающая сила. При неправильном использовании отметки дух соревнования легко превращается в дух соперничества и класс распадается на группировки детей по степени их успеваемости, что весьма нежелательно. При правильном использовании оценка регулирует отношения внутри классного коллектива так, что на основе духа соревнования возникают сотрудничество и взаимопомощь, т. е. формируется коллектив в собственном смысле слова.

Учебная деятельность — ее структура и формирование

Мы уже говорили о том, что представления об окружающей действительности ребенок может получать самыми разнообразными путями. Какой бы деятельностью ни был занят ребенок, в ней обязательно присутствует и познавательная сторона, т. е. он непременно что-нибудь узнает о тех предметах, с которыми действует. Даже при простейших манипулятивных действиях младенца с погремушкой

он выделяет ее свойства — форму, цвет, издаваемые ею звуки, познает их, учится ориентироваться на них. Когда ребенок лепит из пластилина или глины какой-либо предмет, он знакомится со свойствами материала, его пластичностью и сопротивляемостью, возможностью придавать ему самую различную форму и вместе с тем уточняет свои представления о форме и частях того предмета, который должен стать продуктом лепки,— грибка, домика и т. п. Когда ребенок под руководством взрослого осваивает способы действий с каким-либо предметом, например молотком, он знакомится со свойствами молотка как орудия, служащего для определенных целей, его частями и их соотношениями, его весом и формой.

И при манипулятивных действиях с погремушкой, и в продуктивной деятельности с пластилином, и в предметно-орудийных действиях с молотком ребенок не ставит перед собой задачи познания погремушки, пластилина, молотка. У него другие задачи — извлечь звук определенной силы, вылепить конкретную фигурку, забить гвоздь, а получаемые при этом знания — своеобразный побочный продукт производимой деятельности. Познание здесь органически включено в жизнь ребенка, в его практическое отношение к действительности, в различные виды деятельности.

Конечно, этим путем ребенок очень многое узнает. Мы, взрослые, часто даже не замечаем ни того, как приобретает он знания, ни того, как под нашим руководством он начинает выделять эти знания. Ведь это взрослые задают ребенку вопросы: «Пластилин мягкий или твердый?», «Какие части есть у молотка и зачем у него ручка?» и т. д. Подобные вопросы, задаваемые взрослыми детям, часто и приводят к тому, что знания начинают отделяться от предметов.

Интересы ребенка не ограничиваются только теми предметами, с которыми можно непосредственно действовать. Очень рано дети начинают задавать бесконечные вопросы по поводу явлений окружающей действительности. Дошкольников, как известно, называют почемучками. Спрашивают дети обо всем: откуда произошли реки и из чего сделаны звезды; откуда берутся дети и кто посадил леса; что такое ветер и кто им управляет? Иногда, не удовлетворяясь ответами, которые получают от взрослых, они сами создают свои собственные космогонические и прочие теории. В наше время источником всевозможных сведений выступают не только взрослые, в окружении которых растет ребенок, но и радио, телевидение, детские книги. Многие дети уже в дошкольном возрасте смотрят передачи «В мире животных», «Клуб кинопутешествий» и часто знают о некоторых явлениях едва ли не столько же, сколько и окружающие их взрослые.

Познавательные интересы возникают у детей довольно рано. Они удовлетворяются самыми различными способами, и ребенок приходит в школу с весьма широким кругозором, иногда значительно большим, чем те сведения, которые содержатся в книгах для чтения. Все эти сведения ребенок черпает из тех или иных явлений

действительности, с которыми он сталкивается на каждом шагу. Знания, получаемые таким образом, отрывочны, не систематизированы. При этом способе и не может быть никакой системы, ибо ребенок встречается с различными явлениями действительности в логике не науки, а своей жизни.

Поступление в школу не приостанавливает этого способа получения сведений — он сосуществует с школьным обучением. Хотя учебная деятельность и ведущая в младшем школьном возрасте, но школа не занимает всего времени ребенка. В общении с окружающими, через книги и другие многочисленные источники ребенок получает массу сведений, которые могут никогда не стать предметом специального изучения в школе.

Обучение в школе, формирование учебной деятельности происходят не в безвоздушном пространстве, а в связи с другими видами деятельности, на фоне более широких познавательных интересов детей. Это создает особую ситуацию, которую условно можно назвать ситуацией конкурентных отношений между учебной деятельностью и другими сферами жизни и деятельности ребенка. Случается и так, что уже при поступлении в школу у ребенка есть какое-нибудь увлечение, и школа становится лишь обязанностью, отвлекающей его от интересных и предпочитаемых занятий. Словом, нельзя представлять себе дело так, будто учебная деятельность становится ведущей автоматически: поступил ребенок в школу, начал учиться, и тем самым школа и учение заняли в его жизни главное место.

С первых же дней пребывания в школе у детей возникает позиция общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности. Все, что делается в школе, связано с этой позицией, поддерживается ею и придает новой деятельности, которую еще и нельзя назвать учебной в собственном смысле слова, личный смысл значимой и важной. Однако такая широкая мотивация, определяемая новой социальной позицией, не может поддерживать учебу в течение длительного времени и постепенно теряет свое значение.

Нередко приходится наблюдать, что уже к концу I класса дети начинают относиться к своим учебным обязанностям менее ответственно, чем это было вначале. Спад мотивирующего значения социальной позиции обусловлен двумя взаимосвязанными причинами.

Во-первых, позиция уже есть, новое положение достигнуто, и для его поддержания не нужно ничего делать; во-вторых, позиция школьника не находится в каких-либо определенных отношениях с содержанием того, что делается в школе, не определяет, чем именно надо заниматься, что именно усваивать. Для социальной позиции совершенно безразлично, чем заниматься,— важно, чтобы это происходило в школе. Между мотивирующей функцией позиции школьника и содержанием того, чем он занят на уроках математики или

языка, нет прямой связи. И если эти занятия скучны и однообразны, интерес к ним теряется.

Тогда вместо содержательных внутренних мотивов учения приходят внешние мотивы принуждения или соперничества. Мотивы соперничества столь же внешние по отношению к учению, сколь и мотивы принуждения. Невольно приходят на память слова из автобиографии А. Эйнштейна: «Большая ошибка думать, что чувство долга и принуждение могут способствовать находить радость в том, чтобы смотреть и искать. Мне кажется, что даже здоровое хищное животное потеряло бы жадность к еде, если бы удалось с помощью бича заставить его непрерывно есть, даже когда оно не голодно, и особенно если принудительно предлагаемая еда им не выбрана» (1956, с. 34—35).

Как же может быть решено и решается это противоречие между общей социальной позицией школьника и содержанием той деятельности, которой он реально занимается в школе? Это происходит путем воспитания, формирования новых мотивов деятельности, соответствующих содержанию обучения. Учебную деятельность только тогда можно считать находящейся на верном пути своего формирования, когда воспитываются соответствующие ее содержанию мотивы. Одной из важнейших задач обучения в начальных классах и является формирование таких мотивов, которые придавали бы учебной деятельности ей одной присущий смысл для данного ребенка. Задачи обучения могут быть полностью решены только при условии воспитания полноценных мотивов учебной деятельности.

К сожалению, многие учителя совершенно не обращают внимания на то, ради чего учится школьник, не анализируют процесс обучения с этой точки зрения. Вместе с тем самые, казалось бы, мелочи методики обучения, как, например, подбор и последовательность примеров и задач, имеют прямое, непосредственное отношение к формированию мотивов учебной деятельности.

Учебная деятельность отличается от всех остальных одной очень важной особенностью. В результате простой продуктивной или трудовой деятельности всегда получается некоторый материальный продукт. Ребенок лепил — появился грибок или зайчик — продукт его материальной деятельности; ребенок рисовал — и вот реальные домик или лошадка. Еще более рельефно это выступает в труде. При продуктивной или трудовой деятельности человек, ее производящий, вносит определенные изменения в исходные материалы, в результате которых и возникает продукт деятельности.

Конечно, в ходе такой деятельности происходят изменения и в самом человеке. В процессе труда каждый человек постоянно изменяется. Однако не это изменение человека является содержанием акта труда; его содержание — производство определенного продукта духовного или материального характера. Произойдет или не произойдет при этом изменение в самом производителе — для процесса

производства и самого производителя не столь уж важно. Важен полученный продукт и его качество.

Совсем иначе построена учебная деятельность. В ней ребенок под руководством учителя оперирует научными понятиями, усваивает их. Однако при этом никаких изменений в саму систему научных понятий он не вносит. Будет ученик действовать с научными понятиями или не будет, от этого в науке ничего не произойдет. Результат учебной деятельности, в которой происходит усвоение научных понятий,— прежде всего изменение самого ученика, его развитие. В общем виде можно сказать, что это изменение есть приобретение ребенком новых способностей, т. е. новых способов действий с научными понятиями. А учебная деятельность — деятельность по самоизменению, ее продукт — те изменения, которые произошли при ее выполнении в самом субъекте. В этом и заключается ее основная особенность.

Конечно, учебная деятельность имеет и внешние результаты. Ученик решал задачу — результатом становится полученное им решение, ученик писал диктант — результатом выступает написанная работа. Учитель да и учащиеся оценивают эти результаты как внешнее выражение происшедших в них изменений. Результаты оцениваются не со стороны их общественной полезности, а как показатели изменений в ученике.

Учебная деятельность — это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий. Из определения следует, что такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть только мотивы, непосредственно связанные с ее содержанием, т. е. мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности.

Только таким образом широкие социальные мотивы наполняются содержанием, конкретно связанным с деятельностью, которая осуществляется школьником. Теперь позиция школьника не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписания учителя и домашние уроки, а позиция человека, совершенствующего самого себя и тем самым осуществляющего общественно значимую деятельность. Общественно значимой и общественно оцениваемой становится деятельность по приобретению новых способностей. Личные успехи, личное совершенствование приобретают тем самым глубокий общественный смысл. Поэтому процесс формирования учебной деятельности имеет большое воспитывающее значение, которое до настоящего времени оценивалось явно недостаточно.

Охарактеризованные нами мотивы деятельности называются учебно-познавательными. Их отличие от широких познавательных интересов состоит в том, что они направлены не просто на приобретение информации о широком круге явлений окружающей действительности, а на усвоение обобщенных способов действий в конкретной области изучаемого учебного предмета.

Таким образом, первый важнейший элемент структуры учебной деятельности — учебно-познавательные мотивы. Их формирование — важнейшая задача начального обучения, и от того, насколько уже в начальных классах будут сформированы такие мотивы, во многом зависит успешность дальнейшего обучения.

Второй важнейший элемент структуры учебной деятельности — учебная задача. Учебная задача не просто задание, которое выполняет ученик на уроке или дома, и прежде всего это не одно задание, а целая система. В результате решения системы заданий открываются и осваиваются наиболее общие способы решения относительно широкого круга вопросов в данной научной области.

Приведем сначала наиболее простой пример не из области какого-либо содержательно-программного материала. Представим себе, что учитель задал ребятам на дом' выучить наизусть стихотворение. Дома ребята, применяя каждый свой метод заучивания, выполняют задание. В результате дети знают и могут наизусть воспроизвести текст. Конечно, они кое-чему научились. Они узнали новое стихотворение и приобрели, может быть, некоторые сведения о явлении, которое в стихотворении описывается. Но при этом стихотворение не выступило перед ними как особая форма художественного произведения, а метод его заучивания никак не был связан со спецификой содержания и поэтического языка. Дети заучивали стихотворение так же, как таблицу умножения. Приобрели ли они при этом общий способ заучивания наизусть? Станут ли они при заучивании второго стихотворения делать это более эффективно? Конечно нет.

Можно, однако, построить заучивание наизусть совсем иначе. Для начала, к примеру, познакомить детей с особенностями поэтической формы, обратить внимание на рифму и ритм стихотворения и научить находить их. Затем предложить им осмыслить каждое слово стихотворения и, сравнивая его с возможными синонимами, выяснять, какой новый оттенок вносит слово, употребленное поэтом; почему именно это слово, а не другое он выбрал. Можно научить детей устанавливать внутренние логические связи в развертывании темы стихотворения. Все это обобщенные способы анализа стихотворения как особой художественной формы. Конечно, подобные действия дети сначала должны научиться производить с помощью учителя, а затем постепенно и самостоятельно. Усвоение таких способов и станет в данном случае учебной задачей и будет предшествовать выполнению конкретного практического задания — выучить наизусть стихотворение.

Это же можно проиллюстрировать на примере обучения грамматике. Грамматика в той ее части, которая изучается в начальных классах,— учение о слове и его устройстве. Конечно, можно просто сообщить детям, из каких частей состоит слово, показать это на примерах, а затем предложить им многократно повychлeнять корень и другие морфологические части слова. Но такое изучение грамматики не приводит к необходимому результату, дети не научаются сами определять морфосемантические части слов и не понижают функций отдельных частей слова в сообщении, которые каждое слово несет. Главное, они не знают способа, посредством которого определяются части слова, и поэтому пользуются самыми различными приемами, приводящими подчас к правильному результату, а иногда нет.

Вообще, необходимо подчеркнуть, что обучение, которое предполагает возможность прямой передачи знаний от учителя к ученику, прямой «пересадки» знаний в голову ученика, простого привязывания знаний к предмету, минуя действия самого ученика с предметом, есть самое неэффективное обучение. Оно только загружает память учащихся, оставляя знания словесными и формальными. Понятие просто сообщается; оно должно быть сформировано посредством действий самого ребенка с предметом.

В нашем примере речь идет о таких действиях со словом, которые раскрывали бы ребенку основные его стороны как единицы сообщения. Таких сторон в слове две: форма и значение. Они находятся друг с другом в закономерных отношениях: всякое изменение формы слова есть обязательно одновременное изменение его значения.

Дети во всей своей предшествующей практике общения посредством языка привыкли главное внимание обращать на значение слова. Открыть им звуковую, а затем и морфологическую форму слова и установить, что между формой и значением существует связь и что она является наиболее общей характеристикой слова, можно лишь при условии, что дети усвоят способы действий со словом. Если научатся изменять, сравнивать по форме и значению исходное слово с вновь образованным, выделять связь между изменениями формы и значения. Тогда, решая частную практическую задачу по отысканию корня и других частей в заданном слове, учащиеся будут не угадывать или искать их по случайным признакам, а сознательно и разумно применять усвоенный способ к решению конкретной задачи. Решив ее, они смогут — и это главное — обосновать и доказать правильность своих действий. Понятие о слове и его сторонах формируется по мере того, как ребенок овладевает способами их выделения, а будучи выделены, они становятся схемами ориентации в языковой действительности.

Таким образом, правильное решение отдельных конкретных задач должно быть следствием формирования общего способа действий. Самое главное при формировании учебной деятельности —

перевести ученика от ориентации на получение правильного результата при решении конкретной задачи к ориентации на правильность применения усвоенного общего способа действий.

Особенно ярко проявляется необходимость построения учебной деятельности на основе учебных задач в математике, так как в последней проблема отношений между величинами и множествами представлена наиболее отчетливо.

Арифметическая задача — завуалированные конкретными предметами математические отношения. Решить задачу — значит раскрыть эти отношения и представить их в чистом виде. Но для этого необходимо знать, какие отношения вообще могут быть между величинами. Такие отношения необходимо раскрыть в реальных действиях с предметно заданными величинами или при моделировании отношений в символической или графической форме. Отношений, с которыми имеет дело ученик на начальных этапах обучения, не так много, но они — фундаментальные и наиболее общие. Это прежде всего отношения: равенства и неравенства двух величин или двух множеств (больше, меньше, равно), части и целого, их однозначной определенности (заданные части однозначно определяют целое, а заданное целое и его часть однозначно определяют другую часть).

Опыт и специальные экспериментальные исследования показывают, что если учащиеся овладели способом установления этих наиболее общих отношений, то решение текстовых задач и числовых примеров происходит значительно легче. Для овладения техникой вычислений требуется значительно меньше упражнений, а следовательно, и времени.

Важный элемент структуры учебной деятельности — учебные операции, входящие в состав способа действий, выражающие его операторное содержание. Операции очень разнообразны и многочисленны. При формировании способа определения морфосемантической структуры слова — изменение слова в определенном направлении, сравнение слов и установление сходства и различия их фонемного состава и другие. Каждая из операций требует отработки, так как от правильности их выполнения зависит возможность выделить стороны предмета, которые являются объектом действий. При формировании способа установления математических отношений — измерение с использованием меры (правильное накладывание меры на измеряемый предмет), сравнение двух величин путем выявления однозначного соответствия, разнообразные чисто графические операции. Как правило, операции входят в способ действия в определенной последовательности, и соблюдение последней, строгое следование ей составляет особую операцию.

Всякий способ действия усваивается сначала при полной развернутости всех операций, входящих в его состав и по возможности производимых материально, т. е. так, что за правильностью их выполнения можно следить. Здесь необходима даже педантичность. До того как одна операция не выполнена точно и в соответствии

с правилом, нельзя переходить к другой. Способ действия усваивается тем лучше, чем полнее представлен состав входящих в него операций и чем тщательнее отрабатывается каждая из них. Развертывание всего состава операций, входящих в действие, важно еще и потому, что создает возможность действительного руководства и контроля со стороны учителя. Это контроль за выполнением каждой отдельной операции и их правильной последовательностью.

Лишь постепенно те из операций, которые отработаны, могут производиться не материально, а путем проговаривания, а затем и в уме. Шаг за шагом происходит сокращение состава производимых операций, и наконец ученик как бы сразу дает ответ на поставленный вопрос, одномоментно выдает решение задачи.

Теперь, когда процесс сокращен и свернут, не остается ничего другого, как проверить правильность полученного результата. Но если предварительно весь состав операций не был отработан, то нет никакой уверенности в том, правильно произвел ученик действие или пришел к верному результату случайно. Некоторые учителя стараются возможно скорее переходить к сокращенным действиям, при которых ребенок прямо называет результат. Торопиться с этим не следует, ибо при такой торопливости могут укорениться вовсе не самые рациональные приемы производства действий.

Один из важнейших компонентов учебной деятельности — контроль. Под контролем, как мы уже сказали, следует понимать прежде всего контроль за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав действий. С сожалением приходится констатировать, что в обычной практике работы контроль очень редко имеет такую форму. Как правило, преобладает контроль по результату. Более того, мы сами учим детей именно такому контролю. Так, для того чтобы проконтролировать правильность арифметического действия, ученикам рекомендуется проверить его другим действием: сложение — вычитанием, деление — умножением и т. п. Таким образом, проверяется не правильность проведения отдельных операций и их последовательность, а полученный результат.

Воспитывая установку на получение правильного результата и на контроль по результату, можно сформировать невнимательность. Внимание есть прежде всего тщательный контроль процесса действий. Поэтому формирование у учащихся контроля за процессом, за правильностью выполнения каждой операции и их последовательностью есть не только средство усвоения основного учебного действия, но — и это не менее важно — средство формирования внимания.

Контроль по результату имеет смысл только в том случае, если он возвращает к контролю по процессу, а это встречается только тогда, когда учащийся совершил ошибку. Но и в этом случае гораздо целесообразнее вернуть ученика к развернутому действию и процессуальному пооперационному контролю. Как мы уже сказали, главная форма контроля в учебной деятельности — это пооперационный

контроль, т. е. контроль за правильностью процесса осуществления способа действия.

Последним элементом контроля является оценка. Оценка также прежде всего относится к способу действий, т. е. к мере выполнения учебной задачи. Собственно функция оценки в учебной деятельности заключается в том, чтобы определить, освоил ли ученик заданный способ действий и продвинулся ли на ступеньку выше именно в этом отношении. Таким образом, оценка относится к выполнению всей учебной задачи в целом. Да, ты это умеешь и можешь двигаться дальше или, наоборот, этот способ действий тобой еще не освоен и необходимо над некоторыми операциями поработать — вот функция оценки. Поэтому контрольные работы, которые проводятся в целях оценки, должны прежде всего раскрывать степень освоенности действия в целом и отдельных входящих в его состав операций.

Проведенный нами анализ приводит к заключению, что учебная деятельность — сложное по своей структуре образование. В нее входят, во-первых, учебно-познавательные мотивы; во-вторых, учебные задачи и составляющие их операторное содержание учебные операции; в-третьих, контроль; в-четвертых, оценка. Центральное в этой сложной структуре — второе звено — учебные задачи и их операторное содержание. Все остальные звенья как бы обслуживают это основное.

Формирование учебной деятельности — весьма сложный и длительный процесс. Она формируется в совместной работе с учителем. Ребенок, пришедший в школу, не обладает учебной деятельностью. Все делает учитель: он ставит учебную задачу, он дает ее полный операционно-предметный состав, образцы выполнения каждой отдельной операции и их порядок, он контролирует процесс выполнения каждого действия и операции, он, наконец, оценивает, выполнена ли учебная задача каждым учеником, а если не выполнена, то какие ее элементы должны быть доработаны.

Формирование учебной деятельности есть процесс постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без вмешательства учителя. Вопрос о том, как наиболее рационально формировать учебную деятельность, в какой последовательности передавать отдельные ее элементы для самостоятельного выполнения, еще не решен.

Есть основания думать, что рациональнее всего начинать с формирования самостоятельного контроля. Дети прежде всего должны научиться контролировать друг друга и самих себя. Конечно, для того чтобы дети научились контролю, необходимо, чтобы учебное действие с его операторно-предметным составом было представлено достаточно развернуто, а последний разработан совместно учителем и учениками. В этом случае образцы действий предстанут перед учащимися не как заданные извне, а следовательно случайные, а как необходимые и общеобязательные.

Некоторые опытные учителя уже при существующих программах и организации учебного процесса формируют у учащихся элементы такого контроля. Так, тщательный контроль за работой ученика у доски всем классом — хороший прием воспитания контроля. Однако при условии, что ответ ученика у доски не только предназначен учителю, но демонстрирует всему классу способ действий при решении той или иной учебной задачи. Есть основания полагать, что формирование контроля идет от контроля за действиями других к контролю за своими собственными действиями.

Второе действие, которое должно быть передано самим учащимся для самостоятельного выполнения, — это оценка, т. е. установление того, усвоено ли то или иное учебное действие. Способы формирования оценки еще недостаточно разработаны, но над этим следует думать каждому учителю. Это и взаимная проверка работ, и коллективное составление содержания контрольных работ, которые давали бы возможность определять степень сформированности основного действия, и коллективный разбор работ в классе, и ряд других приемов.

В пределах начального этапа обучения формирование двух названных элементов учебной деятельности представляет основную задачу. Можно сказать, что если в этот период дети полноценно осваивают действия контроля и оценки, то дальнейшее формирование учебной деятельности будет происходить без особого труда.

Обучение и умственное развитие в младшем школьном возрасте

Проблема обучения и умственного развития — одна из старейших психолого-педагогических проблем. Нет, пожалуй, ни одного сколько-нибудь значительного теоретика дидактики или детского психолога, который не пытался бы ответить на вопрос, в каком соотношении находятся эти два процесса. Вопрос осложнен тем, что категории обучения и развития разные. Эффективность обучения, как правило, измеряется количеством и качеством приобретенных знаний, а эффективность развития измеряется уровнем, которого достигают способности учащихся, т. е. тем, насколько развиты у учащихся основные формы их психической деятельности, позволяющие быстро, глубоко и правильно ориентироваться в явлениях окружающей действительности.

Давно замечено, что можно много знать, но при этом не проявлять никаких творческих способностей, т. е. не уметь самостоятельно разобраться в новом явлении, даже из относительно хорошо известной сферы науки.

Прогрессивные педагоги прошлого, прежде всего К. Д. Ушинский,

ставили и по-своему решали этот вопрос. К. Д. Ушинский особенно ратовал за то, чтобы обучение было развивающим. Разрабатывая новую для своего времени методику обучения первоначальной грамоте, он писал: «Я не потому предпочитаю звуковую методику, что дети по ней выучиваются скорее читать и писать; но потому, что, достигая успешно своей специальной цели, метода эта в то же время дает самостоятельность ребенку, беспрестанно упражняет внимание, память и рассудок дитяти, и, когда перед ним потом раскрывается книга, оно уже значительно подготовлено к пониманию того, что читает, и, главное, в нем не подавлен, а возбужден интерес к учению» (1949, т. 6, с. 272).

Во времена К. Д. Ушинского проникновение собственно научных знаний в программы начальной школы было до крайности ограничено. Именно поэтому тогда появилась тенденция развивать ум ребенка на основе усвоения не научных понятий, а специальных логических упражнений, которые и были введены в начальное обучение К. Д. Ушинским. Этим он стремился хоть в какой-то мере компенсировать недостаток умственного развития на базе существующих программ, ограничивавших обучение чисто эмпирическими понятиями и практическими навыками.

И по сей день при обучении языку применяются такие упражнения. Сами по себе они никакого развивающего значения не имеют. Обычно логические упражнения сводятся к упражнениям в классификации. Так как при этом классификации подвергаются окружающие ребенка предметы обихода, то в основе ее, как правило, лежат чисто внешние признаки. Например, дети делят предметы на мебель и посуду или на овощи и фрукты. При отнесении предмета к мебели существенное значение имеет то, что это предметы обстановки, а к посуде — они служат для приготовления пищи или ее употребления. К понятию «овощи» относятся одновременно плоды и корни; тем самым снимаются существенные признаки этих понятий, основывающиеся на внешних свойствах или способах употребления. Подобная классификация может оказывать тормозящее действие при последующем переходе к собственно научным понятиям, фиксируя внимание ребенка на внешних признаках предметов.

По мере насыщения программ начального обучения современными научными знаниями значение таких формально-логических упражнений падает. Хотя и до сей поры есть еще педагоги и психологи, считающие, что возможны упражнения в мыслительных операциях самих по себе, безотносительно к содержательному материалу.

Разработка системы развивающего обучения опирается как на свое основание на решение более общей проблемы обучения и развития. Хотя сама постановка вопроса о развивающем обучении уже предполагает, что обучение имеет развивающее значение, однако конкретное содержание взаимоотношений между обучением и развитием требует своего раскрытия.

В настоящее время существуют две основные в определенном

смысле противоположные точки зрения на соотношение обучения и развития. Согласно одной из них, представленной главным образом в работах Ж. Пиаже, развитие, умственное развитие не зависят от обучения. Обучение рассматривается как внешнее вмешательство в процесс развития, которое может оказывать влияние лишь на некоторые особенности этого процесса, несколько задерживая или ускоряя появление и время протекания отдельных закономерно сменяющихся стадий интеллектуального развития, но не изменяя ни их последовательности, ни их психологического содержания. При этой точке зрения умственное развитие происходит внутри системы взаимоотношений ребенка с окружающими его вещами как физическими объектами.

Если даже предположить, что существует такое непосредственное столкновение ребенка с вещами, происходящее без всякого участия взрослых, то и в этом случае имеет место своеобразный процесс приобретения индивидуального опыта, носящий характер стихийного, неорганизованного самообучения. В действительности такое предположение — абстракция. Дело в том, что на вещах, окружающих ребенка, не написано их общественное назначение, и способ их употребления не может быть открыт ребенком без участия взрослых. Носители общественных способов использования и употребления вещей — взрослые, и только они могут передать их ребенку.

Трудно представить себе, чтобы ребенок самостоятельно, без всякого вмешательства со стороны взрослых, прошел путь всех изобретений человечества за тот срок, который предоставлен ему детством. Срок, который по сравнению с историей человечества определяется мгновением. Нет ничего более ложного, чем понимание ребенка как маленького Робинзона, предоставленного самому себе в необитаемом мире вещей. Мораль замечательного романа о Робинзоне Крузо как раз и заключается в том, что интеллектуальную мощь человека составляют те приобретения, которые он принес с собой на необитаемый остров и которые получил до того, как попал в исключительную ситуацию; пафос романа — в демонстрации общественной сущности человека даже в обстановке почти полного одиночества.

Согласно второй точке зрения, психическое развитие происходит внутри взаимоотношений ребенка и общества, в процессе усвоения обобщенного опыта человечества, фиксированного в самых разных формах: в самих предметах и способах их употребления, в системе научных понятий с фиксированными в них способами действий, в нравственных правилах отношений между людьми и т. п. Обучение есть специально организуемый путь передачи отдельному индивиду социального опыта человечества. Будучи индивидуальным по своей форме, оно всегда социально по содержанию. Только эта точка зрения может служить основанием для разработки системы развивающего обучения.

Признание ведущей роли обучения для психического развития в целом, для умственного развития в частности вовсе не есть признание того, что всякое обучение определяет развитие. Сама постановка вопроса о развивающем обучении, о соотношении обучения и развития предполагает, что обучение может быть разным. Обучение может определять развитие и может быть совершенно нейтральным по отношению к нему.

Так, обучение печатанию на пишущей машинке, каким бы современным способом оно ни производилось, не вносит ничего принципиально нового в умственное развитие. Конечно, человек приобретает при этом ряд новых навыков, у него развивается гибкость пальцев и быстрота ориентации в клавиатуре, но никакого влияния на умственное развитие приобретение этого навыка не оказывает.

Какая же сторона обучения — определяющая для умственного развития в младшем школьном возрасте? Для ответа на этот вопрос прежде всего надо выяснить, что главное в умственном развитии младшего школьника, т. е. какую сторону его умственного развития надо совершенствовать, чтобы все оно поднялось на новую, более высокую ступень.

Умственное развитие включает в себя ряд психических процессов. Это — развитие наблюдательности и восприятия, памяти, мышления и, наконец, воображения. Как следует из специальных психологических исследований, каждый из этих процессов связан с остальными. Однако связь не неизменна на всем протяжении детства: в каждом периоде ведущее значение для развития остальных имеет какой-либо один из процессов. Так, в раннем детстве главное значение приобретает развитие восприятия, в дошкольном возрасте — памяти. Хорошо известно, с какой легкостью дошкольники запоминают различные стихи и сказки.

К началу младшего школьного возраста и восприятие, и память уже прошли довольно длинный путь развития. Теперь для их дальнейшего совершенствования необходимо, чтобы мышление поднялось на новую, более высокую ступень. К этому времени и мышление уже прошло путь от практически действенного, при котором решение задачи возможно только в ситуации непосредственных действий с предметами, к наглядно-образному, когда задача требует не реального действия с предметами, а прослеживания возможного пути решения в непосредственно данном наглядном поле или в плане наглядных представлений, сохранившихся в памяти.

Дальнейшее развитие мышления состоит в переходе от наглядно-образного к словесно-логическому рассуждающему мышлению. Следующий шаг в развитии мышления, который происходит уже в подростковом возрасте и заключается в возникновении гипотетико-рассуждающего мышления (т. е. мышления, которое строится на основе гипотетических предположений и обстоятельств), может

произойти только на основе относительно развитого словесно-логического мышления.

Переход к словесно-логическому мышлению невозможен без коренного изменения содержания мышления. Вместо конкретных представлений, имеющих наглядную основу, должны сформироваться понятия, содержанием которых выступают уже не внешние, конкретные, наглядные признаки предметов и их отношения, а внутренние, наиболее существенные свойства предметов и явлений и соотношения между ними. Необходимо иметь в виду, что формы мышления всегда находятся в органической связи с содержанием.

Многочисленные экспериментальные исследования свидетельствуют, что вместе с формированием новых, более высоких форм мышления происходят существенные сдвиги в развитии всех других психических процессов, особенно в восприятии и памяти. Новые формы мышления становятся средствами осуществления данных процессов, и перевооружение памяти и восприятия подымает их продуктивность на большую высоту.

Так, память, опиравшаяся в дошкольном возрасте на эмоциональное сопереживание герою сказки или на вызывающие 'положительное отношение наглядные образы, превращается в смысловую память, в основе которой лежит установление связей внутри запоминаемого материала, связей смысловых, логических. Восприятие из анализирующего, базирующегося на очевидных признаках, превращается в устанавливающее связи, синтезирующее. Главное, что происходит с психическими процессами памяти и восприятия,— их вооружение новыми средствами и способами, которые формируются прежде всего внутри задач, решаемых словесно-логическим мышлением. Это приводит к тому, что и память, и восприятие становятся значительно более управляемыми, впервые оказывается возможным выбор средств для решения специфических задач памяти и мышления. Средства теперь можно выбирать в зависимости от конкретного содержания задач.

Для запоминания стихотворений существенное значение имеет осмысливание каждого слова, употребленного поэтом, а для запоминания таблицы умножения — установление функциональных отношений между произведением и сомножителями при увеличении одного из них на единицу.

Благодаря переходу мышления на новую, более высокую ступень происходит перестройка всех остальных психических процессов, память становится мыслящей, а восприятие думающим. Переход процессов мышления на новую ступень и связанная с этим перестройка всех остальных процессов и составляют основное содержание умственного развития в младшем школьном возрасте.

Теперь мы можем вернуться к вопросу о том, почему обучение может оказаться не развивающим. Это может происходить в том случае, когда оно ориентировано на уже развитые формы психической деятельности ребенка — восприятие, память и формы наглядно-

образного мышления, свойственные предшествующему периоду развития. Обучение, построенное таким образом, закрепляет уже пройденные этапы психического развития. Оно плетется в хвосте развития и поэтому не продвигает его вперед.

Анализ содержания программ нашей начальной школы показывает, что в них не до конца изжиты установки на усвоение детьми эмпирических понятий и элементарных знаний об окружающем, практических навыков чтения, счета и письма, которые были свойственны начальной школе, когда она представляла собой относительно замкнутый цикл, а не являлась начальным звеном в системе всеобщего полного среднего образования.

Вернемся к вопросу, какая же сторона обучения выступает определяющей для умственного развития в младшем школьном возрасте. Где лежит тот ключ, используя который можно значительно усилить развивающую функцию обучения, решить задачу о правильном соотношении обучения и развития в младших классах школы?

Таким ключом становится усвоение уже в младшем школьном возрасте системы научных понятий. Развитие отвлеченного словесно-логического мышления невозможно без коренного изменения содержания, которым оперирует мысль. Содержанием, в котором необходимо присутствуют новые формы мысли и которое их необходимо требует, являются научные понятия и их система.

Из всей совокупности общественного опыта, накопленного человечеством, школьное обучение должно передать детям не просто эмпирическое знание о свойствах и способах действий с предметами, а обобщенный в науке и зафиксированный в системе научных понятий опыт познания человечеством явлений действительности: природы, общества, мышления.

Необходимо особо подчеркнуть, что обобщенный опыт познания включает в себя не только готовые понятия и их систему, способ их логического упорядочивания, но — и это особенно важно — стоящие за каждым понятием способы действий, посредством которых это понятие может быть сформировано. Определенным образом дидактически обработанные свойственные современной науке обобщенные способы анализа действительности, приводящие к формированию понятий, должны входить в содержание обучения, составляя его ядро.

Под содержанием обучения следует видеть подлежащую усвоению систему понятий о данной области действительности вместе со способами действий, посредством которых понятия и их система формируются у учащихся. Понятие — знание о существенных отношениях между отдельными сторонами предмета или явления. Следовательно, для формирования понятия необходимо прежде всего выделить эти стороны, а так как они не даны в непосредственном восприятии, то нужно осуществить совершенно определенные, однозначные, конкретные действия с предметами для того, чтобы

свойства проявились. Только выделив свойства, можно определить, в каких отношениях они находятся, но для этого их надо ставить в разные отношения, т. е. уметь менять отношения. Таким образом, процесс формирования понятий неотделим от формирования действий с предметами, открывающих их существенные свойства.

Подчеркнем еще раз: важнейшей особенностью усвоения понятий является то, что их нельзя заучить, нельзя просто привязать знание к предмету. Понятие надо сформировать, и сформировать его должен ученик под руководством учителя.

Когда мы дали ребенку слово «треугольник» и сказали ему, что это фигура, состоящая из трех сторон, мы сообщили ему только слово для называния предмета и самые общие его признаки. Формирование понятия «треугольник» начинается только тогда, когда ребенок научается ставить в отношения его отдельные свойства — его стороны и углы (когда ученик устанавливает, что в этой фигуре сумма двух сторон всегда больше третьей, что сумма углов в нем всегда равна двум прямым, что против большей стороны всегда лежит больший угол, и т. д.). Понятие есть множество определений, совокупность многих существенных отношений в предмете. Но ни одно из этих соотношений не дано в непосредственном наблюдении, каждое из них надо открыть, а открыть его можно только путем действий с предметом.

Действия с предметами, посредством которых открываются их существенные свойства и устанавливаются существенные отношения между ними, и есть способы работы нашего мышления. Уже в начальном обучении особенно важно установление именно соотношений между отдельными сторонами предметов или явлений действительности. Для этого есть бесконечное количество возможностей — как при обучении математике, так и при обучении языку.

Если мы учим детей числовому ряду, то необходимо добиться понимания и установления отношений между входящими в него числами, а может быть, вывести и общую формулу его построения. Если мы знакомим ребенка с десятичной системой счисления, то необходимо выявить существенное отношение, на основе которого она построена, и показать, что она не единственно возможная. Когда мы знакомим детей с арифметическими действиями, то особенно важно установить существенные отношения между элементами, входящими в их структуру. Если мы учим ребенка грамоте, то самое существенное — установление отношений между фонемной структурой языка и ее графическими обозначениями. Когда мы знакомим детей с морфологической структурой слова, то надо выяснить систему отношений между основными и дополнительными значениями в слове. Количество таких примеров можно было бы умножить до бесконечности.

Существенно важно, однако, не просто формирование отдельных понятий, а создание их системы. Правда, в этом помогает сама наука, которая и есть обязательно система понятий, где каждое понятие связано с другими. Логическое рассуждение,— с одной

стороны, рассуждение по поводу соотношения отдельных сторон в предмете, а с другой — рассуждение по поводу связей между понятиями. Движение в логике этих связей и есть логика мышления. Таким образом, мы нашли ключ к проблеме развивающего обучения в младшем школьном возрасте. Этот ключ — содержание обучения. Если мы хотим, чтобы обучение в начальных классах школы стало развивающим, то мы должны позаботиться прежде всего о научности содержания, т. е. о том, чтобы дети усваивали систему научных понятий и способы их получения. Развитие мышления детей в этот период и есть ключ к их умственному развитию в целом.

Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков

Проблема, метод и организация исследования

Создание теории психического развития в подростковом возрасте является одной из актуальнейших задач. Без такой теории не может быть построена научно обоснованная практика не только коммунистического воспитания, но и обучения учащихся средних классов школы — подростков. Теории психического развития подростка надлежит раскрыть основное новообразование этого периода, объяснить процесс его развития, указать источники, условия и движущие силы.

Советские психологи обладают большим фактическим материалом, касающимся возрастных особенностей подростков. Опубликованы исследования, посвященные отдельным частным вопросам: идеалам, интересам, отношению к литературным героям и поступкам подростков, особенностям воли, выдержки и характера подростков, некоторым моральным представлениям. Много фактического материала накоплено и зарубежными исследователями. Однако в работах, с которыми нам удалось познакомиться, недостает фактов, относящихся к формированию основного новообразования подросткового периода развития, и данных о функциональных отношениях, которые существуют между отдельными сторонами развития.

Объект задуманного и начатого нами исследования — подростковый период психического развития; его предмет — возникновение основного новообразования этого периода; основная проблема — источники и движущие силы формирования центрального новообразования в подростковом возрасте.

Наша исходная гипотеза — высказанное Л. С. Выготским положение, что основным новообразованием подросткового возраста

становится формирующееся к концу этого периода самосознание, понимаемое как социальное сознание, перенесенное внутрь.

Исследование состояло из нескольких этапов. На первом этапе мы прежде всего стремились накопить факты, характеризующие особенности возникновения и развития основного новообразования на протяжении всего подросткового возраста в обычных условиях обучения и воспитания. Факты должны быть максимально разносторонними, потому что вплоть до окончания исследования не всегда ясно, какие из них наиболее близко характеризуют основное новообразование данного возрастного периода. Обобщение собранных фактов должно в целом или подтвердить, или внести поправки, или отвергнуть основную гипотезу. Лишь после этого становится возможным переход ко второму этапу исследования — психолого-педагогическому эксперименту, т. е. активному формированию новообразования путем создания необходимых условий для усвоения подростком социального сознания. На основе этого может быть окончательно сформулирована теория психического развития в подростковом возрасте.

Большие трудности представляет выбор пути и метода исследования. Во-первых, мы отвергли такие методы, при которых к особенностям подростка подходят среднестатистически, поскольку считаем неправильным игнорирование разного темпа развития детей. Во-вторых, мы отказались от организации исследования по принципу «срезов», «снимаемых» через определенные промежутки времени на разных по возрасту группах подростков (как у А. Гезелла). Такие исследования дают возможность описать точки, через которые проходит развитие, но не дают материала для характеристики самого процесса. В-третьих, мы решили не проводить всякого рода беседы, даже в их экспериментальной форме. Собранные таким способом материалы не дают возможности изучить и выявить фактическое поведение и деятельность подростков. Наконец, в-четвертых, мы отринули идею эксперимента в его классической форме, так как не нашли эксперимента, адекватного для решения стоявшей перед нами проблемы. Активный преобразующий и формирующий эксперимент на первом этапе работы был для нас неприемлем.

При выборе метода исследования мы исходили из предположения, что возрастные особенности всегда существуют в форме индивидуальных вариантов развития. Понимание индивидуальных особенностей только как качеств личности неполно. Ребенок как растущее существо всегда представляет собой и индивидуальный вариант возрастного развития. Развернутая гамма индивидуальных вариантов возрастного развития при сравнительном анализе может дать материал для ответа на вопрос об условиях формирования основного новообразования. Поэтому мы остановились на изучении индивидуальных вариантов развития подростков и на «клиническом» исследовании как наиболее соответствующем нашим задачам. Детской психологии, так богатой фактами о развитии отдельных сторон психики ребенка, явно не хватает «клиники» детского развития.

Под «клиническим» исследованием мы понимаем систематическое и детальное изучение одних и тех же детей на протяжении всего возрастного периода с фиксацией их поведения, деятельности и взаимоотношений с окружающими в основных сферах жизни. Естественно, что при этом необходимо изучение условий жизни, воспитания и обучения ребенка. Описание развития одного ребенка может быть исследованием по возрастной психологии, однако возможности его ограничены. Требование доказательности делает необходимым изучение и сравнение максимально большого количества индивидуальных вариантов. Именно их сравнительный анализ в известной степени способен приблизить такое исследование к эксперименту и помочь отчленить отдельные симптомы от действительных процессов развития ребенка.

В советской психологической литературе нам известны только исследования Н. С. Лейтеса (1960) и Л. С. Славиной (1958), проведенные таким методом. Метод оказался эффективным при изучении умственной одаренности, причин неуспеваемости и недисциплинированности детей. Интересный и поучительный опыт углубленного изучения индивидуально-психологических особенностей детей представлен Л. И. Божович (Психологическое изучение..., 1960). В этой работе психологи совместно с педагогами одной из школ-интернатов выявляли причины трудностей воспитания детей. В центре внимания стояли отдельный ребенок и его индивидуально-психологические особенности; на каждого ребенка составлялась индивидуальная характеристика. Полученные данные подвергались анализу только внутри данных об отдельном ребенке. Никаких сопоставлений материалов, полученных о разных детях, в этом исследовании не проводилось.

Мы ассимилировали из названных работ всё, что было полезно для решения поставленной в нашем исследовании задачи. Отличие нашего метода заключалось в том, что длительное, углубленное изучение индивидуальных случаев развития детей было лишь средством получить материал для последующего сравнительного анализа. Именно метод сравнительного анализа принципиально отличает наше исследование от проводившегося под руководством Л. И. Божович.

Таким образом, наш метод исследования может быть охарактеризован как сравнительно-клинический: клинический — по характеру собирания материала; сравнительный — по способу его анализа.

Задачи и метод определили организацию исследования. Для длительного систематического изучения индивидуального развития детей мы выбрали V класс одной из школ Москвы. В V классе учатся дети, только вступающие в подростковый период развития.

Мы изучали учащихся обычной общеобразовательной школы, а не школы-интерната, потому что в школе-интернате дети лишены возможности постоянного общения с семьей, а также с широким кругом взрослых и сверстников. Нам было очень важно получить материал именно об общении детей с окружающими, так как мы

стремились исследовать самые разнообразные формы поведения и отношений подростков.

Для того чтобы сотрудники лаборатории могли установить максимально близкий контакт с изучаемыми детьми и вести ежедневное наблюдение, в классе была организована группа продленного дня. Ребята после подготовки уроков занимались пионерской и кружковой работой. Классный руководитель (он же руководитель группы продленного дня) работал в полном контакте с сотрудниками, изучавшими детей. Все планы работы разрабатывались совместно; в основу была положена работа пионерского отряда. Совет отряда руководил всей пионерской и клубной работой. Каждый сотрудник лаборатории в качестве «консультанта» и «помощника» звеньевому прикреплялся к одному звену (всего было три звена). Кроме того, экспериментаторы вели работу в кружках и руководили отдельными мероприятиями. В результате такой организации исследователи принимали самое активное участие в жизни класса, звеньев и отдельных ребят.

В классе проводилась большая пионерская и кружковая работа. Ребята жили насыщенной жизнью. Много времени на совете отряда, сборах звеньев и на классных собраниях уделялось обсуждению поступков отдельных пионеров, подготовке намечаемых дел, ходу их выполнения и оценке. Часто проводились классные линейки. Совместная деятельность наших сотрудников с ребятами в подготовке и проведении этой работы давала возможность собирать материал о самых различных сторонах их жизни, деятельности и общения, наблюдать поведение пятиклассников в разнообразных ситуациях.

В классе, избранном для изучения, к началу года было 39 учащихся. Его сформировали из двух IV классов: из одного класса — 26 человек, из параллельного — 11 и 2 второгодника.

Изучение подростков началось в конце их обучения в IV классе, а затем продолжалось в V классе с первого дня занятий. Основной метод накопления материала — систематическое детальное, каждодневное наблюдение. Все фиксировалось в дневнике: наблюдения за учащимися во время уроков, подготовки домашних заданий, пионерской, кружковой работы, различных соревнований; особенности поведения и взаимоотношений с товарищами, учителями, родителями; факты, связанные с интересами, планами на будущее, отношением к себе, претензиями и стремлениями, общественной активностью, реакциями на успех и неуспех, оценочные суждения, всевозможные обсуждения, беседы ребят, споры, реплики.

Широко использовались беседы (индивидуальные и групповые) с детьми, которые, как правило, проводились в естественной обстановке и на самые разнообразные темы (с рабочими группами ребят, звеном, советом отряда, со всем классом). Много материала давали всякого рода обсуждения, а также беседы исследователей с подростком во время совместного выполнения какого-нибудь

дела. По некоторым вопросам беседы проводились со всеми учащимися класса.

В течение всего учебного года проходили беседы с учителями. В конце учебного года учитель истории дал характеристики на всех учащихся класса. Преподаватели арифметики, иностранного языка и физкультуры дали характеристики на 10—15 учащихся. Родители многих детей довольно часто бывали в школе. Любой их визит непременно использовался для получения того или иного материала о ребенке. В конце года с родителями каждого ученика была проведена беседа об изменениях, которые произошли с ребенком в V классе по сравнению с IV.

По отдельным вопросам средством сбора материала служили обследования, экспериментальные методики, сочинения детей. В конце V класса мы организовали медицинское обследование всех учащихся силами сотрудников Института физического воспитания детей АПН РСФСР. Помимо общих данных о состоянии здоровья, о росте, весе и т. п. был получен материал о стадии полового созревания каждого ребенка в изучаемом нами классе.

Для выяснения симпатий между отдельными ребятами, их тяготения друг к другу, а также изменений во взаимоотношениях и составе группировок мы использовали социометрическую методику. Трижды (в течение года) каждый учащийся должен был назвать трех товарищей, с которыми он больше всего хотел бы: 1) сидеть за одной партой, 2) выполнять общественное поручение, 3) жить в одной палатке в лагере, 4) иметь его звеньевым. Перед окончанием IV класса ребята отвечали на все вопросы, в середине V класса — на 1-й, 2-й и 4-й, в начале IV класса — только на 1-й. Собранный материал каждый раз подвергался количественной обработке и качественному анализу.

Для определения наличия у ребенка чувства взрослости и связанного с этим определенного отношения к себе и взрослым были проведены со всеми учащимися экспериментальные беседы по методике Т. В. Драгуновой (1961). Благодаря этому мы получали материалы об отношении подростка к фактам нарушения определенных требований и норм поведения, к отметкам, к некоторым качествам личности, к девочкам (или мальчикам) и т. д.

Классу были предложены две темы сочинений. Первая — «Поговорим о себе», по которой дети писали о том, какие положительные и отрицательные черты они видят у себя, как относятся к своим недостаткам и что делают для того, чтобы их исправить. Материал не был однородным по качеству, но давал дополнительные данные о том, как подростки оценивают себя и занимаются ли они самовоспитанием.

Второе сочинение называлось «О дружбе и товарищах». Оно имело следующий план: 1) Кого из ребят ты считаешь хорошим товарищем и почему? 2) Кого считаешь плохим товарищем и почему? 3) Что в отношении товарищей тебя обижает больше всего? 4) По

какой причине ты мог бы перестать дружить с товарищем? Мы получили интересные во многих отношениях данные. О некоторых ребятах как хороших или плохих товарищах писали 6—8 человек, что служило дополнительным доказательством наличия у соответствующих детей тех или иных положительных качеств или недостатков, а также отражало отношение к этим детям в коллективе, общественное мнение класса. Давая оценку товарищу, учащиеся обосновывали свое мнение, а это помогало понять критерии их оценки. В высказываниях об обидах и причинах разрыва дружбы содержались сведения, указывающие на моменты во взаимоотношениях, вызывающие аффективные переживания.

В результате мы получили материалы, характеризующие каждого учащегося во всех основных сферах его жизни, деятельности и отношений с окружающими людьми. Данные о каждом ученике систематизировались в виде индивидуальной характеристики. Характеристика обсуждалась всем коллективом лаборатории с участием руководителя группы продленного дня и представляла собой в известном отношении результат коллективной работы. Эти характеристики и были взяты нами за основу для сравнительного анализа.

Некоторые особенности подростков-пятиклассников (анализ материалов)

Индивидуальные характеристики пятиклассников, подготовленные нашими сотрудниками, в своей совокупности составляют своеобразную гамму вариантов развития подростков этого возраста: от конфликтного развития с ярко выраженными трудностями в поведении, через целый ряд промежуточных форм, до относительно спокойного протекания. Несмотря на все различия между детьми — настолько большие и яркие, что кажется, будто их (различий) больше, чем сходства,— все дети проходят один и тот же период развития. Они перешли — одни раньше, другие несколько позже — верхнюю границу младшего школьного возраста, и большинство из них находятся в том периоде развития, который носит название переходного к подростковому, а некоторые — в собственно подростковом. Это и есть то общее, что позволяет обобщать материалы характеристик, несмотря на все их различия.

Чрезвычайно важно уже само наличие вариантов относительно спокойного развития, проходящего без конфликтов и трудностей в воспитании. Это со всей убедительностью свидетельствует, что так называемый кризис в развитии детей при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту вовсе не обязателен, что переход может совершаться без особых трудностей в воспитании, что трудности определяются не внутренними процессами, в частности

не находятся в прямой и непосредственной связи с половым созреванием. Трудности вызываются, с одной стороны, индивидуальными особенностями личности, сложившимися к началу перехода в подростковый период, и, с другой,— конкретной ситуацией развития каждого отдельного ребенка. Выяснение условий, при которых переход от младшего школьного возраста к подростковому происходит без кризисов и срывов, без трудностей в воспитании, очень важно, ибо поможет найти такую систему воспитания в семье и в школе, при которой этот период будет проходить с оптимальным использованием тенденций развития при полном исключении трудностей.

Прежде чем перейти к анализу полученных материалов, необходимо отметить два момента. Во-первых, даже при беглом знакомстве с индивидуальными характеристиками очень рельефно выступает необходимость рассматривать условия развития как в школе, так и в семье не в качестве автоматически действующих и прямо определяющих формирование тех или иных индивидуальных качеств. В материалах чрезвычайно отчетливо выступает тот факт, что условия развития оказывают или не оказывают влияние на формирование личности, в зависимости от того, в каком отношении к ним стоит сам ребенок.

Не сами по себе условия развития, а фактическое место ребенка в этих условиях, его отношение к ним и характер деятельности в них, т. е. то, что Л. С. Выготский называл социальной ситуацией развития, определяют формирование личности, как в целом, так и отдельных ее качеств. Поэтому при анализе индивидуальных вариантов развития, во-первых, необходимо обращать основное внимание на социальную ситуацию развития ребенка, т. е. на его положение в системе объективно существующих условий и его отношение к ним. Именно деятельность ребенка в конкретных условиях и его отношение к ним — определяющие для формирования личности.

Во-вторых, сопоставление индивидуальных вариантов развития показывает, что к исследованию процессов развития и особенно формирования личности едва ли вообще применимо положение о среднестатистической норме, которая выводится в результате применения статистических методов обработки материала.

Наше исследование выявило чрезвычайное разнообразие в уровнях развития подростков-пятиклассников по всем параметрам. Что в таком случае считать нормой? Например, по уровню сформированности учебной деятельности в нашем материале представлены крайние варианты. Аналогичное положение наблюдалось и по другим параметрам. Мы считаем, что сколь угодно высокие достижения в любой деятельности, наиболее выраженный уровень сформированности той или иной стороны личности — норма развития. Анализ именно таких случаев в сопоставлении с вариантами самого низкого уровня позволяет вычленить условия оптимального развития, показывая все возможности данного периода.

К началу обучения в V классе наблюдается очень пестрая и

неоднородная картина по следующим главным моментам: 1) место школы и учения в жизни ребенка — от ответственности и исполнительности в учении до почти безразличного отношения к учению и отметкам; 2) уровень сформированности учебной деятельности — от очень высокого уровня с переходом к самостоятельной работе по усвоению учебного материала до почти полного отсутствия умений самостоятельно работать при выполнении учебных заданий; 3) общее развитие — от очень высокого уровня и осведомленности в самых различных областях до чрезвычайной ограниченности кругозора; 4) интересы — от четко установившихся в области техники, истории, искусства до почти полного отсутствия познавательных.

Эти особенности, включая, конечно, и индивидуальные качества личности, стали той точкой отсчета, с которой началось индивидуальное изучение детей. Мы не можем в настоящее время полностью обобщить и проанализировать имеющиеся и даже публикуемые материалы во всех возможных направлениях. Мы ограничиваемся рассмотрением следующих вопросов: 1) учебная деятельность; место школы и учения в жизни пятиклассников; 2) общение с товарищами как особая сфера жизни подростков; 3) взрослость, ее содержание и формы проявления; 4) этические нормы поведения и овладение ими.

Учебная деятельность; место учения в жизни

Общепризнанно, что учебная деятельность — ведущая у школьника. Вместе с тем учебная деятельность и ее структура еще не подвергались тщательному анализу, и в настоящее время отсутствуют сколько-нибудь определенные критерии для суждения о степени ее сформированности. Ведущая роль учебной деятельности признается главным образом потому, что в ней ребенок овладевает новыми знаниями и именно это определяет его интеллектуальное развитие в период обучения в школе.

Однако вопрос о значении учебной деятельности в формировании личности и отдельных ее сторон изучен явно недостаточно. Поэтому мы не можем дать в каждом конкретном случае достаточно дифференцированную оценку степени сформированности учебной деятельности и вынуждены судить об этом по наличию у школьников умений самостоятельно работать над учебными заданиями, самостоятельно совершенствовать свои знания и добывать новые.

Наш материал показывает большое разнообразие в уровнях развития учебной деятельности пятиклассников: от наиболее высокого, при котором совершенно самостоятельно не только выполняются домашние задания, но и осваивается новый учебный материал и даже новые области знаний, через ряд промежуточных форм, где самостоятельная учебная деятельность ограничивается только под-

готовкой учебных заданий или лишь эпизодически выходит за пределы школьного материала, до наиболее низкого уровня, когда отсутствуют элементарные умения самостоятельной работы даже при подготовке домашних заданий.

Как свидетельствуют факты, об уровне развития учебной деятельности нельзя судить на основе работы ребенка в пределах только школьного материала. В ряде случаев именно в занятиях, выходящих за пределы школьных заданий и учебных предметов, у некоторых учащихся мы обнаруживали высокий уровень развития учебной деятельности.

В нашем материале ясно выступает зависимость между уровнем сформированности учебной деятельности и интересами: учащиеся, у которых до V класса и в V классе возникли активные познавательные интересы, обнаруживают в усвоении школьных знаний и особенно в сфере привлекательных для них занятий более высокий уровень учебной деятельности по сравнению с одноклассниками, у которых такие интересы не сложились. Среди учащихся нашего V класса было лишь несколько человек с ясно выраженными активными и относительно устойчивыми интересами, сформировавшимися или до перехода в V класс, или в V классе. Однако приходится констатировать, что формирование таких интересов происходило вне школы.

Вместе с тем есть основания утверждать, что дети, вступающие в подростковый период, сензитивны к возникновению у них познавательных интересов. Во-первых, у некоторых детей, вовсе не исключительных по своим способностям, такие интересы возникают, а во-вторых, именно в этот период появляется новое отношение к учению, в котором на первое место начинает выдвигаться стремление приобрести глубокие знания. Поэтому отсутствие у большинства изучавшихся нами учащихся активных интересов нельзя считать их возрастной особенностью. Это связано с какими-то недостатками в организации и содержании учебной работы в начальных классах школы и в V классе.

Аналогичное заключение мы вынуждены сделать и в отношении уровня сформированности учебной деятельности. Если подойти к нашему материалу со стороны среднестатистических величин, то следовало бы констатировать, что у большинства изученных нами пятиклассников уровень сформированности учебной деятельности относительно низкий и, следовательно, это и есть возрастная особенность детей этого периода развития. В действительности все обстоит не так. Особенно следует подчеркнуть, что речь идет не об уровне учебной деятельности при самостоятельной подготовке учебных заданий, а о более высокой и развитой ее форме — о самостоятельном углублении и приобретении новых знаний за пределами школьной программы. Есть основания полагать, что именно в начале подросткового возраста дети сензитивны к переходу в учебной деятельности на новый, более высокий уровень, когда для подростка

раскрывается смысл учебной деятельности как деятельности по самообразованию и самосовершенствованию. Это, видимо, и есть возрастная особенность данного периода.

Изменения, происходящие в учебной деятельности на протяжении V класса, не ограничиваются только уровнем ее сформированности и не могут быть правильно поняты вне выяснения более общего вопроса об изменении у подростков-пятиклассников отношения к учению. Так, среди наших испытуемых обращал на себя внимание один учащийся, у которого при высоком уровне учебной деятельности, несомненных способностях, начитанности и широком кругозоре уже с IV класса появилось равнодушное отношение к учению в школе, к отдельным предметам. Между успехами в школьных занятиях в V классе и интеллектуальными возможностями у него было явное расхождение: интеллектуальные возможности высокие, а школьные успехи низкие. Таким образом, безразличное отношение подростков к школьному учению может сосуществовать с существенным сдвигом в отношении к знаниям — стремлением к приобретению настоящих, глубоких знаний.

В процессе обучения в V классе в отношении к учению происходят сдвиги. Сущность подобных сдвигов заключается в возникновении нового отношения к настоящим глубоким знаниям, в стремлении знать и уметь по-настоящему. Наблюдающееся одновременно несколько пренебрежительное отношение к оценкам и отличникам указывает подчас лишь на взрослость, усвоенную из самых разнообразных источников и иногда подкрепляемую неправильно складывающимися отношениями с учителями.

Таким образом, наше предположение, что в V классе возникает возможность перехода к новой, более высокой форме учебной деятельности, в которой для учащихся раскрывается ее смысл как деятельности по самообразованию и самосовершенствованию, подтверждается и со стороны отношения к учению: на первый план начинает выдвигаться стремление к овладению глубокими, настоящими знаниями, хотя бы в какой-либо ограниченной области. Переход от младшего школьного возраста к подростковому есть одновременно переход к иной, более высокой форме учебной деятельности и новому отношению к учению, приобретающему именно в этот период личностный смысл.

За симптомами пренебрежительного отношения к оценкам лежит, пусть и ложно понятая, взрослость. По-видимому, возникающее новое отношение к учению, к знаниям — одна из важных сторон чувства взрослости, которое составляет основную особенность этого периода развития. Более того, новое отношение к знаниям, возможно, и есть то ядро взрослости, культивируя и развивая которое можно преодолевать возникающие в этот период развития трудности в поведении и воспитании детей.

Взрослость, ее содержание и формы проявления у подростков-пятиклассников

«Какое-нибудь существо,— писал К. Маркс,— является в своих глазах самостоятельным лишь тогда, когда оно стоит на своих собственных ногах, а на своих собственных ногах оно стоит лишь тогда, когда оно обязано своим существованием самому себе» (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 42, с. 125). Ни один из наблюдавшихся нами подростков не мог считаться по-настоящему самостоятельным и взрослым, однако у всех мы находили в той или иной степени сформированные и в разнообразных формах выраженные элементы взрослости.

Под развитием взрослости мы понимаем становление готовности ребенка к жизни в обществе взрослых в качестве полноценного и равноправного участника. В этом процессе можно выделить две стороны: становление объективной готовности ребенка к жизни в обществе взрослых (объективной взрослости) и субъективной готовности — развитие чувства взрослости и тенденции к взрослости. Следует сразу подчеркнуть, что употребляемое в тексте слово «взрослость» всегда будет означать элементы взрослости, начальные моменты ее становления.

Подростки очень различаются по степени и содержанию объективной взрослости. Взрослость может проявляться в учении, труде, отношениях с товарищами или взрослыми, во внешнем облике и поведении. На основе материалов исследования можно выделить несколько видов взрослости детей. Социально-моральная взрослость выражается в отношениях со взрослыми — в фактах серьезного участия подростка в заботах о благополучии семьи и ее членов, в систематической помощи взрослым и даже в их поддержке, в участии в жизни семьи уже на правах взрослого человека. Взрослость может проявляться как в фактах особой дружбы и внутренней близости с родителями, так и в наличии эмансипации от взрослых, в развитии опосредствованного, даже рационалистического поведения со взрослыми. Элементы эмансипации от взрослых мы наблюдали у многих наших детей. Социально-моральная взрослость в отношении со взрослыми и товарищами выражается в наличии у подростка собственных взглядов, оценок, в их защите и отстаивании, в определенности морально-этических представлений, суждений и соответствии им поступков. Стремление отстоять свое мнение часто встречалось у наших испытуемых.

Взрослость в интеллектуальной деятельности и интересах характеризуется наличием у подростков элементов самообразования, но она проявляется на разном содержании. Многие ребята отличались самостоятельностью в усвоении знаний не только по школьной программе, но и за ее пределами. Они, по существу, занимались самообразованием.

Взрослость подростков в романтических отношениях со сверстниками другого пола выражается не столько в факте существования взаимных симпатий, сколько в форме, в которую выливаются эти отношения. Именно форма отношений усваивается подростками от взрослых. Это подтверждается тем, что они назначают друг другу свидания и развлекаются, как взрослые: ездят в парк и за город, устраивают вечеринки, танцуют дома и даже в общественных местах.

Взрослость во внешнем облике и манере поведения — результат прямого подражания подростков взрослым и выражается в заботе о сходстве своего внешнего облика с обликом взрослых. Подростки следуют моде в одежде и причёске, усваивают «взрослую манеру» ходить и разговаривать, считая непременным атрибутом взрослости употребление вульгарных выражений и модных словечек, мальчики начинают курить. Многие наши мальчики стали в V классе уделять серьёзное внимание причёске и костюму, у девочек появились модные детали туалета и даже украшения.

Таким образом, можно выделить несколько видов разной по содержанию взрослости: в социально-моральной, в интеллектуальной деятельности и интересах, в романтических отношениях и характере развлечений, во внешнем облике и манере поведения.

Полученный нами материал позволяет утверждать, что у изучавшихся нами подростково-пятиклассников наряду с элементами взрослости уже существует чувство взрослости, хотя степень его сформированности у разных детей неодинакова. Под чувством взрослости мы будем понимать отношение подростка к самому себе уже как к взрослому, его представление или ощущение себя в известной мере взрослым. Назвав это отношение чувством взрослости, мы хотим подчеркнуть не обязательно осознанный его характер.

Судить о наличии и тем более о степени сформированности чувства взрослости у подростково-пятиклассников трудно. Для нас первым и основным его показателем служило возникновение у подростка настойчивого желания, чтобы окружающие относились к нему не как к маленькому, а как к взрослому. За этим скрываются более частные потребности: уважения, доверия и такта, признания человеческого достоинства и права на определённую самостоятельность. Факт их существования наиболее ярко проявляется в случаях отсутствия желаемого подростком отношения и выражается в обидах и различных формах протеста: непослушания, грубости, упрямстве, противопоставлении себя взрослым или товарищам, в столкновениях и конфликтах. Различные по силе, форме, направленности и частоте проявления реакции протеста были у подавляющего большинства наших пятиклассников.

Однако следует отметить, что не обязательно всякое непослушание, грубость или упрямство ребенка есть показатель чувства взрослости. За подобными фактами поведения подростков, в отличие от младших детей, скрывается неудовлетворенность отношением

окружающих именно к степени его взрослости и претензии на ее признание, в которой выражается стремление подростка к равноправию со взрослыми. Отношение взрослых к товарищу-сверстнику как к маленькому тоже оценивается подростками как неправильное и осуждается; товарищу они сочувствуют и даже не осуждают его реакции в форме резкого протеста. В нашем материале это отчетливо проявилось в сочувствии ребят герою повести Л. Н. Толстого — Николеньке Иртеньеву. Все ребята понимали протест Николеньки как естественную реакцию на оскорбление человеческого достоинства и унижение; многие утверждали, что поступили бы так же, как он. С точки зрения этого показателя у всех изучавшихся нами пятиклассников есть чувство взрослости.

Второй показатель чувства взрослости — наличие у ребят стремления к самостоятельности и желания оградить некоторые сферы своей жизни от вмешательства старших. У наших испытуемых это проявлялось неодинаково и касалось различного содержания: взаимоотношений с товарищами, девочками или мальчиками, занятий в свободное время, учебных обязанностей и т. д. Стремление подростков к самостоятельности в учении и других занятиях наиболее ярко выражается в отказе от помощи взрослых и в неудовольствии при попытках последних контролировать качество работы.

Третий показатель существования у детей чувства взрослости — наличие собственной линии поведения, определенных взглядов, оценок и их отстаивание, несмотря на несогласие взрослых или товарищей. Собственная линия поведения была у трех наших учеников: Светлова, Ерофеева и Дмитриевой. Светлов твердо стоял на том, что все учебные предметы, кроме арифметики, ему не нужны, и никакие «воспитывающие воздействия» взрослых не оказывали на него существенного влияния. Ерофеев и Дмитриева не поддавались влиянию товарищей. При несогласии этих ребят с оценками и мнениями товарищей они либо отстаивали свою позицию, либо предпочитали общаться с другими учащимися.

Таким образом, на основании трех указанных показателей можно констатировать, что у всех изучавшихся нами подростков-пятиклассников уже возникло чувство взрослости. Однако у разных ребят оно проявилось с неодинаковой яркостью, в различных фактах, и степень его сформированности тоже не была тождественной. Важно отметить, что чувство взрослости на моральной и интеллектуальной основе может формироваться уже в самом начале подросткового возраста.

Что касается источников чувства взрослости, то пока остановимся только на одном вопросе — на выяснении роли полового созревания в его формировании. Для установления степени полового созревания детей (в конце их обучения в V классе) врачи-специалисты провели антрополого-медицинское обследование. Все девочки находились на более высокой стадии, чем мальчики, что естественно. Среди мальчиков только 4 к концу V класса вступили в период

полового созревания; у 6 оно еще не началось. Уже один этот факт показывает, что у большинства наблюдавшихся нами мальчиков половое созревание не выступало как решающее условие в возникновении и формировании чувства взрослости.

Между содержанием чувства взрослости и половым созреванием, по-видимому, нет прямой связи. Из 4 мальчиков, у которых половое созревание уже началось, только у одного это чувство строилось на осведомленности в сфере интимных отношений между взрослыми и на опыте отношений с девочками. Интересно отметить, что именно он находился на более низкой стадии полового созревания, чем остальные трое, у которых взрослость основывалась на совершенно другом содержании.

Таким образом, есть основания полагать, что половое созревание не основной источник формирования чувства взрослости. Возникающее в связи с половым созреванием отношение к себе как к взрослому может появляться позже чувства взрослости и лишь дополнять его, становясь в дальнейшем одним из условий его формирования. Это, конечно, не исключает возможности, что именно половое созревание может стать основой чувства взрослости, когда ребенок в силу каких-либо обстоятельств фиксирован на соответствующих изменениях, происходящих в его организме.

Помимо чувства взрослости у подростков существует тенденция к взрослости — стремление быть, казаться и считаться взрослыми. наших испытуемых можно разбить на две группы. У ребят 1-й группы тенденция к взрослости обнаруживалась в отношениях со взрослыми и товарищами, в копировании разных сторон поведения и внешнего облика старших. Все вошедшие в эту группу претендовали на отношение к себе как к взрослым и на соответствующие этому новые права при контактах со взрослыми и товарищами.

Для этих ребят чрезвычайно важно было признание окружающими того, что они уже не маленькие. По нашим данным, существует безусловная зависимость между силой проявления тенденции к взрослости и степенью признания окружающими взрослости подростка. Эта тенденция обнаруживается тем ярче, чем больше подростку кажется, что взрослые и товарищи относятся к нему еще как к маленькому и не считаются с достигнутой им взрослостью. Неудовлетворенность подростков отношением взрослых выражается в обидах и всевозможных формах протеста, начиная от грубости, непослушания и кончая противопоставлением себя взрослым или уходом от общения с товарищами.

Иначе говоря, у этой группы подростков яркое проявление тенденции к взрослости совпадает с непризнанием взрослыми или товарищами их претензий. В V классе в воспитании и взаимоотношениях взрослых с детьми именно этой группы были наибольшие трудности.

У детей 2-й группы, без ярко выраженной тенденции к взрослости, претензии на нее тоже существуют. Они проявляются в

отношениях со взрослыми и товарищами, но эпизодически, при ограничении взрослыми свободы или самостоятельности подростка. Формы протеста выражаются в обиде, эпизодическом непослушании, ситуативной грубости или упрямстве. Ни у кого из детей этой группы не было конфликтных отношений со взрослыми или товарищами, их воспитание в семье и школе не сопровождалось особыми трудностями.

Важно подчеркнуть, что появление у подростков-пятиклассников элементов взрослости, чувства взрослости и тенденции к взрослости вовсе не обязательно вызывает трудности в отношениях со взрослыми. У большинства изучаемых нами подростков, вошедших во 2-ю группу (8 человек из 13), не было конфликтных отношений со взрослыми ни в семье, ни в школе.

Мы проанализировали содержание и особенности проявления у подростков-пятиклассников взрослости, чувства взрослости и тенденции к взрослости. Остановимся теперь на выяснении условий их формирования. Необходимо отметить, что у пятиклассников тенденция к взрослости и чувство взрослости возникают при противоположных в известном смысле условиях: как при авторитарной системе воспитания, регламентации всего поведения и опеке, так и при значительной свободе и самостоятельности.

Наш материал позволяет выделить три взаимосвязанные стороны, имеющие прямое отношение к развитию у детей взрослости, чувства взрослости и тенденции к взрослости: 1) характер самостоятельности подростка и ее сфера; 2) отношение взрослых к подростку (как к маленькому или как к взрослому) и сфера действия этих отношений; 3) отношения между подростками (признание или непризнание взрослости подростка товарищами).

Самостоятельность детей может проявляться в учении, отношениях с товарищами, выполнении домашних обязанностей, использовании свободного времени, в интересующих занятиях. Она бывает различной как по объему, так и по существу. Во-первых, она может быть действительной и формальной; во-вторых, вызываться сложившимися обстоятельствами в семье или предоставляться ребенку взрослыми. Так, самостоятельность в учении может быть действительной или существовать в виде «свободы в учении», например, при отсутствии контроля в семье. Самостоятельность во взаимоотношениях с товарищами, в занятиях и использовании свободного времени может быть, с одной стороны, предоставлена ребенку взрослыми и выражать доверие к нему, а с другой стороны, быть результатом отсутствия достаточного контроля за этой стороной жизни ребенка.

Самостоятельность в выполнении поручений родителей бывает формальной, когда отдельные поручения исполняются при постоянной опеке и контроле, и подлинной, когда в семье существует некоторое разделение труда, без мелочной опеки и контроля, в чем выражается доверие ребенку. Самостоятельность ребенка в интере-

сующих занятиях имеет разный смысл: один — при довольно безразличном отношении взрослых и другой — при активном содействии и уважении к его делу.

Одним словом, самостоятельность ребенка содержит в себе и выражает оценку взрослыми степени взрослости ребенка и отношение к ней. Так, предоставление ребенку самостоятельности выражает признание его большей взрослости, чем в случаях ограничения его самостоятельности. Самостоятельность ребенка может существовать в силу сложившихся обстоятельств и даже вопреки желанию родителей. В таких случаях родители стремятся ее ограничивать, в связи с чем возникает противоречие между самостоятельностью ребенка и отношением к ней взрослых. Это противоречие порождается объективно существующими условиями и обстоятельствами жизни.

Таким образом, полученный нами материал, дает основание считать, что формирование у подростков различных видов взрослости происходит в практике отношений с окружающими, построенных по образцу отношений взрослых, в деятельности, овладевая которой подросток ориентируется на образцы и эталоны взрослости. Формирование взрослости связано с развитием самостоятельности подростков. Если самостоятельность сознательно предоставлена ребенку взрослыми, то между формирующимся у подростка чувством взрослости и отношением к нему со стороны старших противоречие не возникает, а потому нет неудовлетворенности отношением взрослых и, соответственно, нет и оснований для появления различных форм протеста. Если самостоятельность подростка возникает только из-за определенных обстоятельств жизни при сохранении отношения взрослых к нему как к маленькому, то появляется противоречие между этим отношением и формирующимся у подростка чувством взрослости, которое обнаруживается в столкновениях и конфликтах подростка и взрослых.

Полученные нами данные позволяют выделить три пути формирования взрослости подростков: в отношениях со взрослыми, в отношениях с товарищами и одновременно в двух системах отношений. Первый путь — взрослые сами формируют это чувство у ребенка в практике личных отношений и через предоставление ему самостоятельности, что может происходить намеренно или ненамеренно, в разных сферах жизни. В этом случае формирование взрослости и чувства взрослости происходит без особых конфликтов и переживаний, безболезненно и незаметно. Второй путь формирования взрослости — в отношениях с товарищами, когда самостоятельность подростка существует вопреки желанию родителей, а право на нее и на взрослость завоевывается, так сказать, в борьбе с ними. В данном случае претензии на взрослость резко подчеркнуты, протест ярко выражен. Третий путь связан с формированием взрослости подростка одновременно в отношениях со взрослыми и с товарищами.

Особый вариант развития взрослости возникает при непоследовательном отношении взрослого к подростку — то как к маленькому, то как к взрослому. Обычно этот вариант связан с существенными трудностями в отношениях взрослых и подростка.

Первый путь формирования взрослости не только самый благополучный, но он позволяет старшим активно влиять на процесс формирования взрослости подростка и формы ее проявления. Согласно нашим данным, оптимальным условием формирования взрослости и чувства взрослости подростка выступает их моральное и интеллектуальное содержание, а также отношение взрослых к подросткам как к взрослым, именно на этой основе.

В советской психологии уже давно принято положение, что обучение только тогда оказывает влияние на процессы умственного развития, когда оно забегает вперед развития, если ориентируется не на имеющиеся способности, а на только возникающие. Мощное средство влияния на процессы умственного развития — усложнение содержания усваиваемого программного материала. Нечто аналогичное, видимо, имеет место и при формировании личности ребенка и подростка, а следовательно, и в воспитательной работе. И воспитание должно идти впереди развития. Прежде всего это относится к формированию взрослости подростков. Формирование взрослости возможно только через отношение старших к подросткам как уже в какой-то степени взрослым, а не маленьким. Оно (отношение) должно быть реализовано в практике отношений с окружающими и в конкретных формах относительно самостоятельной деятельности. Именно в деятельности подростка должно выражаться и воплощаться новое отношение — в расширении сферы самостоятельности, в изменении характера требований, контроля и всей системы отношений взрослых к подросткам. Повышение требований и требовательности, расширение и усложнение обязанностей должно стать выражением нового отношения к подросткам — как к взрослым. С этой точки зрения содержание воспитательной работы должно обязательно включать постепенное изменение отношения к подросткам как ко все более и более взрослым.

В общее направление воспитательной работы необходимо включить формирование отдельных качеств личности, отражающих определенные ступени взрослости. Отношение взрослых к подросткам как ко все более и более взрослым должно вести за собой формирование действительной взрослости детей. Действительную взрослость можно и следует формировать в учебной деятельности, в пионерской и внеклассной работе, в семье, в выполнении трудовых обязанностей. Учебная деятельность и воспитательная работа таят в этом плане далеко не исчерпанные возможности. С сожалением вынуждены констатировать, что при переходе детей в подростковый период очень часто не происходит никаких существенных изменений ни в их учебной деятельности, ни в отношениях между учителем и учеником. В результате взрослость на этом наиболее ответственном

этапе развития формируется не благодаря, а вопреки отношениям между учителями и учащимися, из-за чего принимает подчас у подростков характер противопоставления себя взрослым. Это чрезвычайно осложняет и затрудняет процесс воспитания детей в подростковом возрасте и ограничивает возможности влияния школы на формирование их взрослости в различных сферах жизни, деятельности и отношений.

Сформулируем следующие положения, которые, как мы полагаем, вытекают из представленного материала.

1. Чувство взрослости (при разной степени его сформированности и выраженности) имеется у всех изучавшихся нами подростков-пятиклассников. Это дает основание считать его основным новообразованием начала подросткового периода, именно по его возникновению можно судить о начале нового периода развития. Отсутствие признаков начала полового созревания не может служить основным показателем того, что ребенок еще не вступил в подростковый возраст.

Чувство взрослости может формироваться на разном содержании и в отношениях не только со взрослыми, но и с товарищами. Взрослость и чувство взрослости формируются в процессе усвоения различных образцов и эталонов взрослости путем подражания своего поведения и деятельности к этим образцам.

Чувство взрослости — специфическая для подросткового возраста форма самосознания, социального по своему содержанию.

Заключение

Оправдал ли себя примененный нами метод исследования возрастных особенностей подростков? До сих пор в детской психологии к изучению отдельных детей обращались только для выяснения собственно индивидуальных особенностей, а при исследовании возрастных проблем использовались главным образом методы экспериментального или массового обследования.

Выше мы описали наш метод в самом общем виде. Теперь, когда представлен материал и способ его анализа, мы можем выделить его специфические особенности. Метод характеризуется двумя основными чертами: по способу собирания материала и по способу его анализа. По способу собирания материала мы назвали его клиническим, понимая под этим термином длительное и углубленное изучение отдельных детей; по способу анализа материала — сравнительным, имея в виду сопоставление и анализ полученных на разных детях материалов с целью вычленения в индивидуальном общего, возрастного.

Однако суть специфики нашего метода заключается прежде всего в том, что каждый подросток изучался не как отдельный

изолированный индивид, а прежде всего как член более или менее широкого или узкого коллектива детей и взрослых; не просто на фоне коллектива, к которому он принадлежал, а во всей совокупности общественных отношений, в которых он жил и в которые вступал. Поэтому в характеристиках содержится материал не только о данном подростке, но и о всех тех ребятах и взрослых, с которыми он был реально связан. Именно через эти связи и отношения раскрываются и его особенности как личности; только в реальных отношениях они и существуют.

Таким образом, более точно наш метод исследования может быть охарактеризован как социально-индивидуальный. Его суть — в изучении отдельного ребенка через систему социальных отношений, в которые он вступает, в которых формируется и живет. Нам представляется, что именно такой способ изучения наиболее адекватен проблеме формирования личности вообще и возрастных особенностей личности в частности. Наша работа показала, что возрастные особенности личности существуют в форме индивидуальных вариантов. Поэтому изучение именно индивидуальных вариантов развития — адекватный и эффективный путь при исследовании проблем возрастного формирования личности.

Благодаря описанному методу исследования удалось раскрыть уже в самом начале подросткового периода очень сложную структуру личности каждого ребенка. Это относится и к так называемым педагогически простым детям, не вызывающим никаких трудностей в воспитании. Сложность структуры личности каждого ребенка связана со сложностью и многообразием социальных отношений, в которых он живет и действует.

Социально-индивидуальный метод изучения детей позволил выделить новые стороны в формировании личности на ранних этапах подросткового периода и связи между этими сторонами. Остановимся только на одном примере. В советской детской психологии были выделены основные типы деятельности ребенка: предметная, игра, учение, труд — и показана их определяющая роль для психического развития. Во всех перечисленных типах деятельности ребенок вступает в какие-либо отношения со взрослыми и другими детьми. Подобные отношения всегда воспринимались как необходимые для осуществления той или иной деятельности, в связи с ее задачами и способами осуществления. Общение в его разнообразных формах рассматривалось внутри указанных типов деятельности.

Благодаря тому что при нашем методе исследования отдельного подростка раскрывались его реальные отношения с другими людьми (взрослыми и сверстниками), удалось выделить новую деятельность подростков, которую мы назвали общением. Оказалось, что в самом начале подросткового периода существует и рельефно проявляется особая деятельность, предметом которой становится другой человек, прежде всего другой подросток. В этой деятельности конкретное содержание занятий (чтение, приготовление уроков, моде-

лирование, разговоры, прогулки)—лишь средство осуществления общения со сверстником. Другой подросток со своими человеческими качествами выступает как непосредственный предмет деятельности. То, что деятельность общения удалось вычленить и описать (в первом приближении) именно в начале подросткового возраста, не случайно. По-видимому, именно в этом возрастном периоде она выделяется как относительно самостоятельная, не включенная в другие типы деятельности.

Теперь, когда она выделена и ее существование кажется необходимым, становится ясным, что она существует в неразвернутой форме и в более ранних возрастах. Л. С. Выготский в свое время подчеркивал, что «...младенца можно назвать максимально социальным существом. Всякое, даже наипростейшее, отношение ребенка к внешнему миру оказывается всегда отношением, преломленным через отношение к другому человеку» (1984, т. 4, с. 281).

Д. Б. Эльконин (1960), обобщая материалы исследований по младенческому возрасту, писал о возникновении в этот период потребности в общении со взрослыми. Многие факты свидетельствуют, что игрушка в руках ребенка часто — лишь средство общения со взрослым. Однако деятельность общения не была выделена как особая и отличная от других. Вопрос о генезисе общения как особом типе деятельности и ее функциях в формировании личности на различных этапах развития еще подлежит исследованию.

Итак, на основе опыта и итогов нашего исследования мы можем сформулировать основное методологическое требование к изучению возрастных особенностей формирования личности подростка: отдельный ребенок должен изучаться во всей совокупности его отношений с другими людьми (сверстниками и взрослыми), воплощающихся в реальной деятельности с ними — общении.

Весь наш фактический материал, представленный в индивидуальных характеристиках, был проанализирован и обобщен по четырем направлениям: 1) изменения, возникающие в учебной деятельности; 2) возникновение новых форм общения и выделение общения в особые сферы жизни и деятельность; 3) формирование взрослости; 4) усвоение морально-этических норм.

Мы уже отмечали то новое, что возникает на начальном этапе подросткового возраста. Необходимо выделить центральное новообразование этого периода, определяющее другие новые моменты, основные изменения и позволяющее объяснить всю симптоматику развития. Центральное новообразование рассматриваемого периода — возникновение и формирование чувства взрослости. Чувство взрослости есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает и отождествляет себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность. Через возникающее чувство взрослости происходит интерполяция всего поведения подростка.

К. Маркс писал: «В некоторых отношениях человек напоминает товар. Так как он рождается без зеркала в руках и не фихтеанским философом: «Я есмь я», то человек сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека. Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку» (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 23, с. 62). Таким зеркалом для ребенка, вступившего в подростковый период, становится взрослость. Подросток сравнивает себя с другими прежде всего как со взрослыми.

Л. С. Выготский первым в советской детской психологии выдвинул возникновение самосознания в качестве центрального новообразования всего подросткового периода, понимая его не как первичный духовный акт, а как результат длительного социального формирования. Обобщая некоторые исследования, Л. С. Выготский писал: «Самосознание, таким образом, не первичный, а производный факт в психологии подростка и возникает оно не путем открытия, а путем длительного развития» (1984, т. 4, с. 231). Относя формирование самосознания к концу подросткового возраста, Л. С. Выготский подчеркивал: «То же, что принято обычно называть личностью, является не чем иным, как самосознанием человека, возникающим именно в эту пору: новое поведение человека становится поведением человека для себя, человек сам осознает себя как известное единство. Это конечный результат и центральная точка всего переходного возраста» (там же, с. 227).

Вместе с тем Л. С. Выготский сделал попытку преодолеть идеалистическое и метафизическое понимание самосознания и рассматривал его с позиций исторического материализма: «Самосознание есть социальное сознание, перенесенное внутрь» (там же, с. 239). С этой точки зрения осознание своих собственных индивидуальных качеств есть лишь один из моментов развития самосознания, момент очень важный, но не основной, далеко не исчерпывающий проблему и даже иногда неправильно ее ориентирующий.

Наши материалы свидетельствуют, что оценка подростком своих качеств (даже таких, как физическая сила, и связанных с половым развитием) происходит не по абсолютному отношению к качествам другого подростка, а с точки зрения степени взрослости, как ее показатель. Подросток как бы выделяет «эталон взрослости», оценивает себя и смотрит на себя через этот эталон. Он как бы говорит себе: «Он сильнее меня, значит, и взрослее. Я такой же умелый, как он, значит, я такой же взрослый, как он. Они принимают меня в свое общество, значит, я такой же взрослый, как они. Я веду себя так же, как он, значит, я такой же взрослый, как он». Подобным эталоном взрослости может служить не только взрослый человек, но и товарищ, считающийся более взрослым. Важно, что такие эталоны существуют и их функция в развитии очень существенна.

Чувство взрослости — особая форма самосознания как социаль-

ного сознания. В этой особой форме самосознание уже обладает содержанием и функциями, свойственными его развитой форме: во-первых, оно социально по своему содержанию, во-вторых, интерполирует поведение подростка, оценки им себя и других.

Как показал анализ, главным содержанием чувства взрослости выступают морально-этические нормы поведения. Хотя для некоторых подростков образцами взрослости служат по преимуществу внешние стороны поведения старших, однако возникающее на этой основе чувство взрослости также имеет своим содержанием морально-этические моменты. Они существуют в виде требования подростком нового отношения к нему со стороны окружающих как к взрослому, т. е. имеющему право на уважение, самостоятельность и т. п.

Нам удалось выделить своеобразный морально-этический «кодекс», присущий этому возрастному периоду. Его основные требования: уважение к личности, равенство в отношениях, помощь во всем, доверие и верность в дружбе. Все это нормы, взятые из мира отношений взрослых в нашем обществе. Однако совершенно очевидно, что отношения взрослых гораздо богаче, а нормы, на которых они строятся, многообразнее и содержательнее. Почему же подростки оказываются наиболее чувствительными к усвоению именно этих норм? Почему именно они так интенсивно и вместе с тем легко усваиваются подростками? Наши материалы позволяют ответить на оба вопроса.

«Кодекс» включает в себя указанные требования потому, что они прежде всего отвечают и соответствуют чувству взрослости, возникающему у подростков. Эти требования и есть те нормы, в которых наиболее рельефно выступают отношения взрослых друг к другу. Воспроизводя подобные нормы отношений, подростки относятся друг к другу уже как взрослые, т. е. в соответствии со своим чувством взрослости. Морально-этический кодекс подростков является частью норм отношений, существующих в нашем обществе между взрослыми людьми. Он входит в чувство взрослости как его основное и центральное по своему значению содержание, как бы оформляющее чувство взрослости. Это морально-этическое содержание чувства взрослости становится прогностическим по отношению ко всему последующему развитию самосознания.

Таким образом, чувство взрослости как особая форма самосознания, характерная для начального периода подросткового возраста, является с самого начала морально-этическим по своему основному содержанию. Без этого содержания чувство взрослости не может существовать потому, что собственная взрослость в представлении подростка — это прежде всего отношение к нему как к взрослому. Естественно, что в первую очередь происходит усвоение именно той части морально-этических норм, в которой ярче всего проявляется специфика взаимоотношений взрослых в ее отличии от их отношения к детям. Их усвоение происходит как органически необходимый процесс для складывающихся отношений внутри коллектива подростков.

Многочисленные факты подтверждают, что чувство взрослости рождается у подростка в процессе усвоения морально-этических норм из жизни взрослых. Усвоение происходит в практике отношений не только со взрослыми, но и с товарищами. Выделение в начале подросткового возраста общения с товарищами как самостоятельной сферы жизни подростка и особой деятельности — важнейший этап развития ребенка как социального существа. Общение как деятельность подростков в отношениях друг с другом выступает особой практикой реализации морально-этических норм отношений взрослых и практикой по их усвоению. Сначала подростки как бы примеривают эти нормы друг к другу. Затем нормы выступают как жесткие требования к отношению товарища. Этот этап очень важен, так как от факта их выполнения или невыполнения зависит развитие реальных отношений подростков. Поиски друзей, конфликты, распад одних отношений и налаживание других — разнообразные проявления одной и той же деятельности общения, строящейся на определенных нормах, т. е. воспроизводящей их. Только воспроизводя морально-этические нормы отношений в реальном общении, подростки усваивают их, и они становятся основой их поступков. Важно отметить, что в связи с этим начинают появляться элементы внутренних, можно сказать, умственных действий с морально-этическими нормами (при сравнении поступков товарища с собственными, его качеств — со своими особенностями).

Таким образом, между чувством взрослости, возникновением особого морального «кодекса», усвоением морально-этических норм и выделением общения в самостоятельную сферу жизни подростков и особую деятельность существуют определенные функциональные связи. Чувство взрослости формируется в процессе усвоения определенных морально-этических норм и образцов взрослого поведения, что происходит в общении подростков друг с другом и со взрослыми. Динамические отношения между чувством взрослости, усвоением морально-этических норм и общением определяют дальнейшее развитие чувства взрослости как социального сознания, перенесенного внутрь.

Раскрытие функциональных связей и динамических отношений, лежащих в основе формирования личности подростка, представляется нам важным не только для теории, но и для построения программы воспитательной работы. Выделение чувства взрослости как основного новообразования начального периода подросткового возраста означает, что вся система воспитательных воздействий должна опираться на чувство взрослости и вместе с тем формировать на его основе социальное сознание, его морально-этическое содержание.

Раздел III

Проблемы психодиагностики

К проблемам контроля возрастной динамики психического развития детей

Вопрос о необходимости контроля за ходом психического развития нормального ребенка был поставлен уже давно. Еще в 1935 г., в предисловии к русскому переводу книги Ш. Бюлер и Г. Гет-цер, посвященной диагностике развития маленьких детей, Н. М. Щелованов писал: «Широкое развитие идей общественного воспитания и все растущее количество учреждений различного типа для маленьких детей с их миллионным детским контингентом настоятельно требуют создания и разработки таких методов нервно-психической диагностики, которые смогли бы в первую очередь послужить целям контроля развития нормального ребенка. Последнее является одной из основных задач настоящей книги, почему она и заслуживает, как нам кажется, самого серьезного внимания» (1935, с. 4).

Сотрудниками Н. М. Щелованова была разработана диагностическая симптоматика нервно-психического развития сначала на первом году жизни, а затем и до 3 лет (Вопросы генетической рефлексологии..., 1929). Особенность диагностической схемы, созданной Н. Л. Фигуриным и М. П. Денисовой под руководством Н. М. Щелованова, заключается прежде всего в том, что она строилась на основе тщательного длительного изучения детей от рождения и до 3 лет. Впоследствии эти данные вошли в выполненное под редакци-

ей Н. М. Щелованова и Н. М. Аксариной руководство для работников учреждений, в которых воспитываются дети от рождения и до 3 лет (Воспитание детей раннего возраста..., 1955).

В руководстве органически связаны между собой показатели развития на каждой стадии с воспитательной системой, так что всякое малейшее отставание в развитии может быть замечено и благодаря этому приняты меры к его ликвидации. Например, по отношению к детям от 3—3,5 до 6—7 мес авторы пишут: «Если ребенок этого возраста малорадостный, редко издает звуки, мало занимается игрушками, подолгу сосет пальцы, не упирается на ноги, не умеет и не любит лежать на животе или, рано научившись сидеть, подолгу остается в этом положении,— значит в его воспитании были допущены ошибки» (там же, с. 81).

Конечно, эта диагностическая схема страдает рядом недостатков, которые связаны и с неверными методологическими установками авторов, и с недостаточностью исследований процесса психического развития. Главный ее недостаток видится в симптома-тологическом характере и рядоположности в симптоматике, т. е. невыделенности ведущих для каждой стадии сторон. Так, в приведенной выдержке из руководства не разведены первичные и вторичные отклонения в развитии. Даже беглого взгляда на этот перечень достаточно, чтобы установить, что первичным нарушением является отсутствие общего положительного эмоционального состояния, в основе которого лежит недостаточность общения взрослых с ребенком, а также симптомы, как ограниченность голосовых проявлений, сосание пальцев, стереотипное сохранение позы,— вторичные образования. Следовательно, ликвидация отставания должна идти по линии формирования положительного эмоционального состояния.

Со времени публикации указанных работ прошло достаточно много лет. В советской детской психологии за это время разработан ряд фундаментальных теоретических проблем. Предложенные в свое время диагностические схемы требуют, конечно, своего нового осмысливания и реконструкции в свете современных представлений об общих закономерностях психического развития и связанного с этим понимания особенностей развития на каждом возрастном этапе и стадии. Но сколь бы ни были существенны поправки, которые могут быть внесены в эти диагностические схемы, их цель должна оставаться прежней — контроль за ходом психического развития детей.

Принципиально иначе складывалась история конструирования диагностических схем развития для старших возрастов. История эта поучительна, и ее следует иметь в виду при рассмотрении современного состояния вопроса. Мы не станем подробно останавливаться на ее деталях; это предмет специальной работы.

В первое десятилетие нашего века французский психолог А. Бине по специальному заказу создал измерительную шкалу ума. Ученый решал одну-единственную задачу — сравнить уровень интел-

лектуального развития слабоумных и нормальных детей, чтобы на этом основании отделить первых от вторых, выводить слабоумных из школ для нормальных детей и в зависимости от возможностей направлять их в специальные школы. Главная задача виделась в отборе. Ни вопроса об этиологии и дифференциальном диагнозе умственной отсталости, ни вопроса о прогнозе дальнейшего развития и обучаемости А. Бине не решал.

Историческое значение созданной им измерительной шкалы ума — прежде всего в том, что ему впервые удалось создать основанную на количественных показателях портативную диагностическую схему отбора. Идея отбора в условиях капиталистического общества упала на благоприятную почву. Стихийный отбор, имевший место в условиях конкуренции и эксплуатации, нашел свое объективное основание. Отбор во всех его видах стал основной задачей при конструировании большинства тестовых систем; расширялась его сфера: отбор наиболее способных учащихся при переходе от низких ступеней образования к более высоким, отбор самых способных для занятий той или иной профессией, отбор при наборе в армию для распределения по родам войск и подготовке к занятию командных должностей. Очень скоро обнаружилось, что все подобные системы в конечном счете выступают скрытыми под маской объективности способами социального отбора.

Именно задача отбора определяла способы конструирования тестовых систем — их стандартизацию, выявление их надежности и валидности. Особое значение для развития тестовых систем имела задача отбора особо одаренных. В связи с ее решением возникла необходимость не только диагноза, но и прогноза. Появились тестовые системы, исследующие некую «чистую одаренность» и «чистые способности», очищенных от средовых влияний, маскирующих наследственные данные. В частности, в связи с решением задачи прогноза был введен специальный коэффициент интеллекта, который должен определять не столько наличный уровень интеллектуального развития, сколько устойчивый и неизменный его потенциал, обусловленный в конечном итоге наследственными факторами.

Объективно в основе всех тестовых систем отбора лежало представление о некоторых постоянных и неизменных наследственно фиксированных способностях. Теоретической основой как отбора, так и конструирования для этой цели тестовых систем стала теория одаренности и специальных способностей, для которой также нужно применение тестов и специальной математической обработки получаемых результатов (различные формы корреляционного и факторного анализа).

Теория способностей и одаренности разрабатывается не как учение об их возникновении, развитии и формировании, а как представление об элементах конструкции, составляющих способности и одаренность, т. е. как описание того, какие элементы или стороны

психики входят в состав так называемой общей одаренности и специальных способностей. Теория, создаваемая подобным образом, конечно, не может выйти за пределы феноменологии.

Методологически правильное, на наш взгляд, отношение к такому феноменологическому анализу выражено Ю. М. Бородаев, который пишет: «Но негативных определений предмета, т. е. простой фиксации феномена путем отграничения его от всего «другого», как ясно, недостаточно. Встает задача рассмотреть выделенный предмет «изнутри», как «в — себе — бытие». Предмет анализируется: например, в психологии целостный познавательный акт человека расчленяется на восприятие, представление, мышление, определяются специфические функции этих «элементов знания» и предлагается та или иная их «концептуальная» субординация. Однако такого рода «внутреннее» рассмотрение также может носить еще чисто негативный, разграниченный характер и целиком оставаться в рамках описательно-феноменологического анализа, продуктом которого может стать поверхностно-гипотетическое выявление структуры данного предмета. Подчеркнем: гипотетическое, ибо феноменологический анализ сам по себе не способен дать ни объективного критерия правильности расчленения целостного объекта на составляющие элементы, ни критерия их субординации по функциональной значимости, ни тем более принципа организации целостности.

Таким образом, даже самое «подробное» структурно-феноменологическое описание предмета не означает еще его подлинного понимания. Последнее становится реальностью лишь на пути выявления действительной истории развития данного объекта и, наконец, построения генетического «механизма» его происхождения. Познать предмет — значит вскрыть реальный механизм его образования; значит узнать, как, почему и из чего он «делается», т. е. раскрыть реальный путь и способ его естественного «производства», а в идеале и искусственного «воспроизводства» в условиях эксперимента.

Только раскрытие реального генетического механизма (т. е. ответ на вопросы *как? почему? из чего?*) обеспечивает подлинное понимание явления. В противном случае существование данного феномена (даже при самом подробнейшем описании его «структуры») будет оставаться для нас «чудом», «даром божьим», таким же «чудом», каким, скажем, является для человека, незнакомого с электроникой, телевизор. Такой человек может, конечно, подробно описать увиденное «чудо», он может даже научиться «использовать» его (включать, настраивать приемник) и — успокоиться на этом.

Но такое отношение к «вещам» не может быть методологическим принципом науки. Теоретическая абсолютизация структурно-феноменологического описания предмета и его потребительного использования выступает как апология обывательского сознания, которое в конечном счете принимает и описывает предмет таким,

каким он задается ему в обиходе, «наряду» с другими предметами» (1972, с. 227—228).

Мы привели столь длинную цитату потому, что данная в ней критика структурно-феноменологического описания не только относится к одаренности и способностям, но затрагивает значительно более широкий круг проблем, таких, как структура личности, которую пытаются решать на путях структурно-феноменологического описания, выдавая его за последнее слово науки.

Практика отбора одаренных и способных на основе разработанных систем тестов привела к установлению того простого факта, что для пригодности человека к жизни различные свойства личности играют по меньшей мере такую же роль, как и одаренность. В связи с этим начали разрабатываться разнообразные системы тестов, направленные на установление свойств личности. История повторилась, но теперь уже при изучении личности. Как теория одаренности представляет собой структурно-феноменологическое описание входящих в нее элементов, так и теория личности представляет собой гипотетическое структурно-феноменологическое описание ее элементов.

Среди попыток раскрыть основные компоненты структуры личности особое место занимают так называемые прожективные методики, при помощи которых выделяются скрытые от непосредственного наблюдения, неосознаваемые самим субъектом «глубинные» слои личности, ее ключевые переживания, скрытые комплексы, желания и потребности, ценностные ориентации, установки и т. п. Прожективные методы берут свое начало в различных психоаналитических концепциях фрейдизма и неопрейдизма. Толкование сновидений, свободные ассоциации, различные формы стимулирования ассоциаций, пятна Роршаха, тематический апперцептивный тест (ТАТ) — все это разновидности прожективных методик, преследующих цель выявить «глубинные» слои личности, которые, по мысли авторов, их сконструировавших, имеют определяющее значение для ее судьбы.

Современный арсенал тестовых систем складывается, с одной стороны, из тестов одаренности, стремящихся выяснить ее наследственный потенциал, с другой — из прожективных, пытающихся вытащить на поверхность «глубинные» слои личности, определяющие ее структуру. Большинство этих систем направлено на решение задач отбора из числа относительно сформировавшихся взрослых людей, пригодных для выполнения тех или иных производственных и гражданских функций.

В настоящее время некоторые советские психологи интересуются особенностями тестовых систем, разработанных в буржуазной психологии. Среди них (тестовых систем), конечно, можно выделить и такие, которые так или иначе пригодны для употребления в нашей психологии. Однако следует помнить, во-первых, о тех методологических основах, на которых они конструировались, во-вторых,

что по результатам тестирования нельзя делать категорических заключений (тестирование нельзя считать чем-то самоудовлетворяющим при изучении личности).

Понятно, что, будучи направлены на диагностику некоего постоянного потенциала умственных способностей или «глубинных» слоев личности, подобные тестовые системы непригодны для контроля за ходом развития. С самого начала в них заложено представление об отсутствии развития: ведь потенциал способностей личности неизменен, он лишь по-своему выражается в разные периоды жизни, в решении неодинаковых по содержанию задач. Таким образом, изменение с возрастом содержания задач выступает лишь как выражение расширения сферы применения способностей. Например, в 3-летнем возрасте они выражаются в умении показать нос, рот и глаза, а в 6-летнем — правую и левую руку.

К числу тестовых систем, в которых фигурирует возраст, относятся прежде всего тесты А. Бине. Они построены по хронологическим датам и поэтому внешне выглядят как измеряющие развитие. Еще в 1930-х гг. Л. С. Выготский писал по этому поводу: «Традиционные методы исследования (шкала Бине, профиль Г. И. Россолимо и др.) основываются на чисто количественной концепции детского развития; по существу, они ограничиваются чисто негативной характеристикой ребенка. Развитие ребенка, отраженное в этой методике, мыслится как чисто количественный процесс нарастания качественно однородных и равных друг другу единиц, принципиально замещаемых на любой ступени развития. Год развития есть всегда год, идет ли речь о продвижении ребенка от 6- к 7-летнему или от 12- к 13-летнему возрасту. Такова основная концепция Бине, у которого год развития измеряется всегда пятью показателями, учитывающими как совершенно равнозначную величину определяемый умственный рост ребенка, будь это рост двенадцатого или третьего года жизни.

Это основное непонимание центральной проблемы развития и возникающих в его процессе качественных новообразований приводит прежде всего к ложной установке в отношении и количественной стороны развития. Проблемы развития и его организация во времени представлены здесь в искаженном виде, ибо основной закон, гласящий, что в умственном развитии ценность месяца определяется его положением в жизненном цикле, не учтен. Здесь принят обратный принцип. В умственном развитии ценность месяца определяется независимо от его положения в жизненном цикле.

Для профиля Россолимо исходным положением является другое. Единица памяти равна единице внимания независимо от качественного своеобразия психологической функции. В общем итоге, определяющем развитие, единицы внимания подсчитываются наравне с единицами памяти, подобно тому как в голове наивного школяра километры складываются с килограммами в одну общую сумму.

Оба эти момента, т. е. чисто количественная концепция детско-

го развития и негативная характеристика ребенка, отвечают практически чисто отрицательной задаче выделения из общей школы неподходящих детей, потому что они не в состоянии дать позитивную характеристику ребенка определенного типа и уловить его качественное своеобразие на данной стадии его развития. Эти методы стоят в прямом противоречии как с современными научными взглядами на процесс детского развития, так и с требованиями специального воспитания ненормального ребенка» (1983, т. 5, с. 272—273).

В настоящее время распространена система тестов Векслера для измерения умственного развития. Ее отличие от системы Бине заключается в том, что тесты даны не по хронологическим возрастам, а разделены функционально на две группы (вербальные и невербальные задачи), каждая из которых включает разнообразные серии задач, расположенных в порядке возрастающей трудности. Группа вербальных тестов включает вопросы на общую осведомленность, арифметические задачи, сравнение двух понятий, богатство словаря, память на цифры; невербальные тесты — дополнение картины, составление картин из частей, лабиринты и т. п. Решение тестов стандартизовано по возрастам и дает возможность определять умственный возраст и коэффициент одаренности. В этом состоит принципиальное сходство систем Д. Векслера и А. Бине. Указанные Л. С. Выготским недостатки системы Бине и системы Рос-солимо в их совокупности относятся к системе Векслера.

Необходимо, однако, заметить, что во времена Бине проблемы детской психологии еще только начинали разрабатываться. Учение о стадиях детского развития отсутствовало, и поэтому в известной степени простительно, что для Бине хронологическая сетка представляла собой лишь систему отсчета, в которой, как писал Л. С. Выготский, каждая клетка равна другой клетке, в каком бы хронологическом пункте она ни была бы взята. Одна из последних редакций системы Векслера относится к 1955 г., т. е. сконструирована через пятьдесят лет после системы Бине. За эти 50 лет в детской психологии накоплен громадный материал о ходе психического развития. Достаточно указать на работы А. Валлона во Франции, Ш. Бюлер и ее сотрудников в Австрии, Э. Буземана, О. Кро и других в Германии, Ж. Пиаже и его сотрудников в Швейцарии и т. д. Эти исследования в той или иной мере раскрывали качественное своеобразие развития в отдельные эпохи и периоды детства. Но полученные в них данные не нашли отражения в тестовой системе Векслера. Она, как и система Бине, чисто феноменологическая и исходит из представления о развитии как о простом количественном росте. Какие процессы развития скрываются за отдельным тестом и что происходит в развитии, чтобы появилась возможность решения более трудной задачи того же типа, — остается совершенно не ясным.

При полном отсутствии даже гипотетической связи между решением задачи, между симптомом и процессами психического развития эти тесты не могут быть интерпретированы в терминах

психического развития, а тем самым не обеспечивают контроля за его ходом и педагогической коррекции. Представим себе, что мы провели эти тесты в группе детей с интервалом в один год и установили, что некоторые наши испытуемые стали решать задачи лучше, т. е. продвинулись на несколько пунктов по шкале трудности задач, а достижения остальных в этом плане менее значительны. Что можно сказать на этом основании? Можем ли мы сказать, какие именно психические процессы и формы деятельности развились и что именно они создали возможность продвижения по лестнице трудности? К сожалению, такого диагноза на основе подобных тестовых систем мы поставить не можем.

Применение этих систем, как и всех аналогичных им, позволит сделать самые общие выводы — отстает или не отстает данный ребенок от сверстников. Этого может быть достаточно для отбора и селекции, но для контроля за развитием и педагогической коррекции — совершенно недостаточно. Основные пороки данных тестовых систем связаны с тем, что в их основе лежит представление о развитии как о чисто количественном росте, что в них отсутствует идея хотя бы о гипотетической связи между решением задач, между симптомами и теми психическими процессами и формами деятельности, благодаря которым происходит их решение.

Аналогично обстоит дело с аналитическими системами тестов, направленными на выяснение уровня развития какой-либо одной функции, как, например, в матрицах Равена или в методике Кооса. Обе эти методики точно градуированы по степени трудности, которая была установлена чисто эмпирическим путем. Но, несмотря на то что изучается одна определенная функция, остается непонятным, благодаря чему создается возможность перехода от задач одной трудности к задачам, которые лишь на одну ступеньку становятся более трудными. И здесь количественные показатели выступают как симптомы неизвестной психологической природы.

На основании изложенного мы пришли к следующему заключению: имеющиеся тестовые системы, как комплексные, так и аналитические, не могут быть прямо использованы в качестве средств контроля за процессами психического развития. Вывод малоутешительный, но закономерный.

Советская система воспитания с ее направленностью на развитие сил каждого ребенка со всей остротой ставит вопрос о необходимости систематического контроля за развитием детей во всех ее звеньях. Вовремя обнаружить возникающее отклонение, определить его природу и причины, принять своевременные корректирующие педагогические меры — только на этом пути, который по аналогии с медициной может быть назван профилактическим, должны решаться вопросы своевременного отбора детей во вспомогательные учреждения, значительного уменьшения числа детей с временными задержками развития, предупреждения второгодничества, организации работы с особо одаренными детьми. Эти отдель-

ные вопросы, до сих пор рассматриваемые порознь, могут быть рационально разрешены в единой системе контроля, составляя области ее частного применения.

Как должна быть построена такая система? Для этого прежде всего необходимо определить то, в какой области психологии она должна создаваться. До настоящего времени тестовые системы строились в дифференциальной психологии, т. е. психологии и психофизиологии индивидуальных различий. Их теоретическим фундаментом служили определенные представления, с одной стороны, об одаренности и способностях, с другой, о личности и ее структуре. Мы не будем обсуждать теоретические и практические результаты, достигнутые на данном пути. Укажем лишь следующее: по нашему мнению, надежды на то, что на путях разработки проблем дифференциальной психологии и психофизиологии будут решены фундаментальные проблемы общей психологии, не оправдались. Есть основание полагать, что успехи дифференциальной психологии и психофизиологии были бы значительнее, если бы они развивались в русле теоретических проблем общей психологии (но это предмет особого рассмотрения).

Задача создания средств контроля над ходом психического развития детей может быть правильно поставлена и решена только в системе знаний детской психологии, которая занимается выяснением общих закономерностей психического развития в детском возрасте и особенностей развития на каждом отдельном возрастном этапе. Необходимо исходить из того достоверно установленного факта, что психическое развитие на каждом этапе представляет собой качественно своеобразный процесс и характеризуется возникновением определенных новообразований. При этом каждый раз возникает особая система отношений между отдельными психическими процессами и типами деятельности ребенка. Начало системному представлению о ходе психического развития положил Л. С. Выготский, который неоднократно подчеркивал, что развитие заключается в изменении связей между отдельными психическими процессами, что, по его терминологии, системная и смысловая структуры сознания на каждом возрастном этапе существенно различны.

Конечно, мы еще далеки от исчерпывающих знаний о процессах развития на каждом отдельном возрастном этапе. Совсем мало знаем и о переходах от одного этапа развития к другому. Естественно, что в настоящее время было бы прожектерством думать о создании всеобъемлющего контроля за процессом психического развития. Многие проблемы еще ждут своего решения. Однако уже имеющиеся у нас знания позволяют начать двигаться в этом направлении.

В советской детской психологии достаточно определенно установлен тот факт, что каждому периоду психического развития ребенка присуще несколько видов деятельности, среди которых

ведущее значение принадлежит одной из них. Известен состав таких деятельности и выявлены ведущие деятельности в основных детских возрастах. Каждая из них может быть охарактеризована как по содержанию, так и по составу входящих в нее звеньев. Например, для дошкольного возраста выделены деятельность общения, различные виды продуктивных деятельности, игровая деятельность; показано, что на этом возрастном этапе особое значение приобретает игровая деятельность. Уже сейчас могут быть созданы методические приемы, позволяющие характеризовать уровень, на котором находится развитие каждой из перечисленных деятельности, и определить систему их взаимоотношений.

Вместе с тем до настоящего времени отсутствуют приемлемые методики определения уровня их развития. Необходимо подчеркнуть, что уровень сформированности какого-либо одного вида деятельности не может служить показателем развития на данном этапе. Только сопоставление степени развития разных видов деятельности способно дать представление о подлинном уровне развития ребенка.

Аналогичным образом обстоит дело и в младшем школьном возрасте. Здесь к перечисленным видам деятельности ребенка дошкольного возраста присоединяется еще учебная деятельность — ведущая для этого периода. Достаточно ли изучения уровня сформированности какого-либо одного вида деятельности для характеристики ребенка данного возраста? Нет, недостаточно, хотя главное внимание должно быть обращено на степень сформированности именно учебной деятельности, ее мотивов и отдельных свойственных ей структурных компонентов. Необходимо установить уровень развития продуктивной деятельности. Это относится к игровой деятельности и деятельности общения.

Создание системы методических приемов для установления уровня развития отдельных видов деятельности, характерных для каждого периода развития, особенно важно еще и потому, что связь между симптоматикой и возможностью коррекционных педагогических мероприятий значительно более тесная, чем при установлении зависимости уровней развитости отдельных психических процессов.

Параллельно можно подойти к решению вопроса о возрастных показателях формирования личности. В последнее время А. Н. Леонтьев подробно анализирует данную проблему: «...в ходе развития субъекта отдельные его деятельности вступают между собой в иерархические отношения. На уровне личности они отнюдь не образуют просто пучка, лучи которого имеют свой источник и центр в субъекте. Представление о связях между деятельностями как о коренящихся в единстве и целостности их субъекта является оправданным лишь на уровне индивида. На этом уровне (у животного, у младенца) состав деятельности и их взаимосвязи непосредственно определяются свойствами субъекта — общими и индивидуальными, врожденными и приобретаемыми прижизненно...

Другое дело — иерархические отношения деятельностей, которые характеризуют личность. Их особенностью является их «отвязан-ность» от состояний организма. Эти иерархии деятельностей порождаются их собственным развитием, они-то и образуют ядро личности...

Развитие, умножение видов деятельности индивида приводит не просто к расширению их «каталога». Одновременно происходит центрирование их вокруг немногих главнейших деятельностей, подчиняющих себе другие. Этот сложный и длительный процесс развития личности имеет свои этапы, свои стадии. Процесс этот неотделим от развития сознания, самосознания, но не сознание составляет его первооснову, оно лишь опосредствует и, так сказать, резюмирует данный процесс» (1983, т. II, с. 202—204).

Итак, важнейшая задача создания средств контроля за ходом психического развития должна быть реализована прежде всего на пути отдельных типов деятельностей и их иерархизации.

Далее. В нашей детской психологии уже накоплено достаточно материалов, характеризующих генеральные линии развития отдельных психических процессов в различные периоды детства, главным образом в дошкольном и младшем школьном возрасте. Таких линий несколько.

Во-первых, это линия овладения средствами осуществления психических процессов, которые в советской детской психологии рассматриваются не как отдельные способности, а как особые формы действий, составляющие операционное содержание отдельных видов деятельности (сенсорные, мнемические и интеллектуальные действия). Для сенсорных действий это путь овладения сенсорными эталонами и мерами, путь их использования при решении сенсорных задач. Для мнемических процессов — овладения средствами предварительной обработки материала для его последующего воспроизведения, переход от непосредственного к опосредствованному запоминанию. Для интеллектуальных процессов — перехода от наглядно-действенных к наглядно-образным, а затем и к словесно-дискурсивным формам мышления.

Каждый из перечисленных видов психических действий должен быть подвергнут контролю, так как только совокупность данных об уровнях их развития может характеризовать уровень развития операционной стороны деятельности и вместе с тем выявить места «западения». Хотя для каждого возрастного периода характерно преимущественное развитие отдельных видов действий (для раннего детства — перцептивных, для дошкольного возраста — мнемических, для школьного периода — интеллектуальных), было бы неправильно ограничиваться контролем за развитием только этих процессов. Так, овладение интеллектуальными средствами осуществления мнемических действий характеризует уровень развития самих интеллектуальных операций.

Во-вторых, это линия развития отношений между внутренними

и внешними компонентами действий. Сенсорные, мнемические, интеллектуальные действия могут протекать на различных уровнях — от практического примеривания и манипулирования (например, с сенсорными эталонами) до сокращенных действий в умственном плане. Уровень развития действий в той или иной сфере характеризуется не только средствами их осуществления, но и формой, в которой происходит использование этих средств. Установление уровня, на котором осуществляются действия, обязательно должно входить в систему контроля за ходом психического развития.

В-третьих, уровень развития рефлексии или самоконтроля при осуществлении тех или иных действий. Из овладения средствами осуществления действий и контроля за их применением собственно и возникает феномен, который обычно обозначается как произвольность.

Таковы основные линии, которые необходимо учитывать при конструировании методов контроля за ходом психического развития детей. Вероятно, есть и другие важные аспекты развития, но мы указали здесь главные.

Система методических приемов и связанных с ними задач должна быть построена так, чтобы в смежных возрастах они взаимно перекрывались. Это значит, что при исследовании, например, процессов развития детей старшего дошкольного возраста включались задачи, характеризующие развитие на начальных этапах младшего школьного возраста, и наоборот.

Каждая методическая система, каждая задача должна содержать возможность обучения. Это значит, что отрицательный результат должен быть проанализирован. Помощь ребенку при выполнении нерешенной задачи должна быть организована так, чтобы выяснить, чего же именно ему не хватает для самостоятельного решения, а следовательно, что должно быть у него. Исследование «зоны ближайшего развития», по терминологии Л. С. Выготского, необходимо не только для определения того, на какую ступень может подняться ребенок в своем последующем развитии, но главным образом для того, чтобы диагностировать действительный уровень развития и создать предпосылки для педагогической коррекции. Без педагогической коррекции контроль бессмыслен.

Таковы те принципиальные положения, которые должны быть положены в основу создания системы контроля за ходом психического развития детей. Естественно, что создание такой системы будет содействовать углублению наших знаний о процессах психического развития. Углубленное изучение проблем самой детской психологии должно оплодотворять разработку систем контроля.

Психолого-педагогическая диагностика: проблемы и задачи

Сегодня школа уже не может ограничиваться только усвоением детьми определенной системы знаний и навыков, воспитанием высоких моральных качеств. Принцип развивающего обучения приобретает в настоящее время новое содержание. Обучение и воспитание должны быть направлены на повышение морального и интеллектуального творческого потенциала, на формирование у всех детей, у каждого отдельного ребенка разносторонних творческих способностей для инициативного и творческого участия в любых сферах жизни (в общественных отношениях, производительном труде, науке, искусстве).

В связи с этими задачами потребность и необходимость разработки новых принципов оценки эффективности всего процесса воспитания и обучения, создание методов учета качества данного процесса встали со всей остротой. Конечно, можно учитывать эффективность учебно-воспитательной работы по конечному продукту, т. е. по тому, как проявляют себя получившие полное среднее образование в общественной жизни и общественном производстве. Однако процесс развития в известном смысле необратим, ибо в нем невозможны рекламации — нельзя вернуть юношу в школу для «доделки», «доразвития». Да и переделка сформированной личности — дело очень тяжелое и трудоемкое.

Хорошо известно, какой громадный нравст-

венный урон приносит неуспеваемость и каких материальных средств требует борьба с ней. С сожалением приходится констатировать, что борьба с неуспеваемостью начинается тогда, когда она уже приобрела явно выраженную и устойчивую форму, наложив отпечаток на всю личность ученика — самооценку, мотивы деятельности, систему отношений с учителями, товарищами и родителями. Над первичным недостаточным усвоением какого-либо раздела программы надстраивается целый комплекс вторичных, а иногда и третичных образований, и необходим тщательный анализ для того, чтобы решить, с чего надо начинать коррекцию.

Практика показывает, что проведение простых дополнительных занятий с целью ликвидации пробелов в знаниях и навыках не всегда приводит к положительному результату; более того, может иметь (как это ни странно) отрицательные последствия, усугубляя отчужденность ученика в классе, снижая его самооценку и т. п. Поэтому в ряде случаев целесообразно начинать коррекционную работу не с первичных нарушений, а со вторичных, ликвидация которых создает предпосылки для работы и над первичными нарушениями. Кроме того, неуспеваемость имеет совершенно различную структуру в зависимости от возраста учащегося. Одно дело — неуспеваемость, обнаруживаемая у ученика в младших классах, совсем другое — у подростков, принципиально иное — у старшеклассников. При этом необходимо иметь в виду, что неуспевающий труден не только для педагогов и родителей, в первую очередь трудности переживает сам ребенок, именно ему трудно; он ищет выход из создавшегося положения, видя его часто не там, превращаясь из просто неуспевающего в ребенка трудного в поведении.

Представим себе, насколько бы мы выиграли, если бы заметили истоки «болезни», ее первые симптомы, начальные формы отступления от нормального развития. Необходимо подчеркнуть, что сказанное относится не только к детям, обнаруживающим недочеты в психическом развитии, но и к тем, у которых обнаруживают или ранние специальные способности, или форсированное общее умственное развитие. Эта категория детей в не меньшей мере нуждается в прогнозе и коррекции.

Таким образом, в отношении всех детей, как отстающих в развитии, так и опережающих своих сверстников, со всей остротой стоит вопрос о современной диагностике отклонений, профилактике возможных отрицательных последствий для развития личности, своевременной педагогической коррекции.

В мировой практике накоплен громадный материал по созданию тестов и их систем, разработаны принципы построения и статистико-математические приемы их усовершенствования и стандартизации. Существует развитая сеть специальных учреждений, разрабатывающих отдельные тесты и тестовые системы, а также коммерческих учреждений по их производству и распространению. Разработаны

отдельные тесты и целые тестовые системы почти на любые случаи жизни, по всем сторонам личности — от отдельных психических процессов и до сложных свойств личности. Казалось бы, нет никакой проблемы. Достаточно иметь картотеку тестов, а они уже есть, и на основе показаний педагогов или родителей выбрать из картотеки тесты, которые дают возможность определить адекватность показаний и меру отклонений, уточняя то и другое до некоего объективного уровня.

Такая точка зрения довольно распространена. Ее сторонники ссылаются иногда на то, что и отдельные, хорошо знающие все недостатки современных тестовых систем психологи, в прогрессивности взглядов которых не приходится сомневаться, пользуются ими и работают над их усовершенствованием. Укажу в качестве примера хотя бы на то, что видный французский психолог Р. Заззо, ведущий представитель школы А. Валлона, издал в 1960 г. специальное руководство по диагностике психического развития детей, включающее традиционные тестовые методики, дополнив их рядом оригинальных тестов, разработанных в соответствии со взглядами на психическое развитие школы Валлона. В 1966 г. под редакцией Р. Заззо вышла в свет переработанная метрическая шкала умственного развития Бине. И все же я хотел бы сделать несколько критических замечаний как по принципам, лежащим в основе конструирования тестовых систем и отдельных тестов, так и по процедуре их применения, особенно в связи с задачей сближения диагностики психического развития детей с запросами практики, с задачами управления развитием.

Теоретической основой тестовых систем было, а у некоторых авторов остается и по сей день положение о наличии неких первичных способностей, предопределенных генетически. Впоследствии, в связи с успехами эмпирической психологии, свойства этих способностей были приписаны всем элементарным психическим процессам (качествам ощущений, непосредственным различительному восприятию и формам памяти и т. п.), которые становятся основным объектом диагностики. Набор этих способностей и их связи представляются неизменными. Отсюда и относительное постоянство состава множества тестовых систем, предназначенных для разных возрастных групп и отличающихся лишь по степени трудности, могущей быть измеренной количественно.

Применяемые при конструировании этих систем методы математической статистики обеспечивают использование корреляционного и факторного анализов. Первый должен показывать наличие или отсутствие связи между исследуемыми способностями. При этом нередко забывают, что наличие даже высокой корреляции ничего не говорит ни о природе связи, ни о ее непосредственном характере. Очень часто связь опосредствована, она маскирует развитие совсем других психических процессов. Так, наличие высокой и достоверной связи между показателями запоминания и внимания никоим об-

разом не указывает на характер опосредствующего ее звена. Им может быть и более высокий уровень организации всякой деятельности, и опосредствование одинаковыми орудиями или знаками, и возникновение функции контроля при выполнении предложенных задач. Количественное увеличение показателей, получаемых при выполнении какого-либо задания, может определяться не ростом исследуемой функции, а ее включением в новую функционально динамическую систему.

Факторный анализ, т. е. выяснение основополагающих общих факторов, лежащих в основе решения тестов, входящих в данную батарею, направлен на отбор тех из них, в которых наиболее ярко проявляется фактор, толкуемый в конце концов как показатель генетической предопределенности. После таких процедур тест объявляется объективной мерой, которая может быть использована в самых различных целях. Между тем применение тестов в целях селекции и т. п. лежит не в их природе, а в способе и задачах их использования. К сожалению, представление о тестах как орудии селекции еще бытует. Правда, сторонников подобных взглядов становится все меньше, и даже среди зарубежных специалистов все еще нередко раздаются предостерегающие и критические замечания в адрес бездумного использования тестовых систем.

Мне представляется, что основной недостаток большинства тестовых систем — их построение вне какой бы то ни было психологической теории о природе психических процессов, об их структуре, а главное, вне всякой теории психического развития в целом. Мне известны только две системы тестов, основанные на определенных теоретических представлениях о сущности изучаемых ими психологических процессов.

Это, во-первых, система тестов Ж. Пиаже и его сотрудников на интеллектуальное развитие, подходящая к интеллекту как уравниванию процессов ассимиляции и аккомодации. Можно спорить с таким пониманием, но нельзя не соглашаться, что в тестах Пиаже заложено именно это представление и что порождению тестов способствовала та громадная работа, которая была проведена в его психологической школе. Все тесты, выражаясь языком специалистов, содержательно валидны, что доказано средствами не только статистико-математическими, но психологическими исследованиями интеллекта, его развития.

Во-вторых, это разнообразные тестовые испытания прожективного типа, построенные на основе разнообразных вариантов психоанализа и направленные на выявление глубинных тенденций личности. Все они в разных вариантах восходят к классическому ассоциативному эксперименту — истолкованию пятен Роршаха, апперцептивным тестам и т. п.

В связи с разрастанием техники конструирования тестовых систем и практики их применения возникла тенденция обособления «психодиагностики» в особую научно-практическую дисциплину,

со своим предметом, теорией и методами. Мне представляется подобная тенденция построенной на ложных основаниях. Нет такой особой психологической теории, которая составляла бы основу обособленной области знаний и практики. Каждая область психологического знания — медицинская психология, возрастная детская психология, педагогическая психология, психология труда, дифференциальная психофизиология — имеет в качестве прикладной, но, конечно, не единственной диагностики.

Говоря условно, в основе отраслевых диагностик кроме общепсихологической теории должна лежать теория тех специфических процессов, которые составляют предмет данной области психологических знаний. Для медицинской психологии это — учение об основных нозологических единицах нервных и психических заболеваний, их природе, симптомах и течении. Задача психологической диагностики в том, что она должна помогать дифференциальному диагнозу различных заболеваний, распознаванию локальных поражений мозга, а иногда и выработке мер коррекции при функциональных и органических заболеваниях, смыкаясь с терапией. Схема и подбор диагностических методик диктуются нозологией заболевания, а методики не требуют стандартизации. Трудно представить себе стандарты и средние цифры, характеризующие какое-либо заболевание, например эпилепсию или шизофрению. На первый план выступают качественные характеристики процесса.

В дифференциальной психофизиологии это теория основных свойств нервной системы, как они разработаны в школе Б. М. Тепло-ва, или свойств темперамента в школе В. С. Мерлина.

В психологии труда диагностика носит свой особый характер. Она опирается на психологический анализ различных профессий и их групп, на соотношение аффективно-стрессовых моментов с психомоторными и интеллектуальными. На этой основе и строятся диагностические схемы для профессиональной консультации и отбора, а иногда и для конструирования необходимых для овладения данной профессией тренажеров.

В детской возрастной психологии диагностика должна исходить прежде всего из теории психического развития в детстве, принципов выделения отдельных периодов развития, характеристики процессов развития, особенностей ведущей деятельности, характерной для каждого возрастного периода.

В педагогической психологии диагностика имеет свои особые задачи и должна базироваться на теории учения и усвоения, на теории о соотношении обучения и развития, на объективном психологическом анализе системы понятий каждой учебной дисциплины и т. п.

Остановимся несколько подробнее на диагностике психического развития детей, как части детской возрастной психологии, и на диагностике в области педагогической психологии. Так как эти две

области знаний тесно переплетены, то мы будем одновременно рассматривать стоящие перед диагностикой в этих областях задачи и требования к построению методик.

Рассмотрим две главные задачи психолого-педагогической диагностики. Первая — контроль динамики психического развития детей, обучающихся и воспитывающихся в детских учреждениях, и коррекция развития с целью создания оптимальных возможностей и условий для подтягивания слабых и средних учащихся до уровня сильных, а также установление правильного направления развития детей, обнаруживающих особые способности. Вторая — сравнительный анализ развивающего эффекта различных систем воспитания и обучения с целью выработки рекомендаций для повышения этой функции.

Совершенно естественно, что обе задачи могут решаться только при ориентации на соответствующий возрастной период, его психологические особенности. Всякая психолого-педагогическая диагностика должна быть прежде всего возрастной. Не может быть диагностических систем одинаковых для разных возрастных периодов. Основное требование для диагностики, имеющей целью контроль за процессами психического развития и его коррекцию,— ориентация на формирование основной ведущей деятельности и на те новообразования, которые должны возникать при ее осуществлении.

Мы предъявляем к диагностическим тестам, предназначенным для контроля за ходом развития и коррекции, требование, чтобы они или моделировали учебную деятельность в целом, или служили экспериментальными и абстрактными моделями отдельных этапов той деятельности, которую осуществляет ученик на уроке. Элементы такого подхода мы нашли, например, в тестах школьной зрелости Й. Йирасека.

В нашей лаборатории предпринимаются попытки создания тестов, моделирующих учебную деятельность или познавательные процессы, характерные для выполнения различных учебных заданий. Я хочу указать на еще одну тенденцию, которую мы развиваем при конструировании диагностических методик в психолого-педагогических целях. Это — сближение процессов диагностики и формирования. Построенная нами диагностическая методика основывалась на поэтапном формировании умственных действий, разработанном П. Я. Гальпериным.

Перед ребенком ставится задача на обобщение, требующая ряда операций, входящих в состав мультипликативной классификации, которую он сам осуществить не может. Экспериментатор поэтапно формирует у ребенка это действие, доводя его до самостоятельного решения на уровне умственных действий. Диагностичным при этом оказывается не то, до какого уровня может быть доведен ребенок. Большинство детей удается довести до самого высокого уровня, уровня умственного действия, но диагностична сама динамика формирования, то, как ребенок переходит с одного

уровня на другой, более высокий. Такая форма теста указывает не только уровень, на котором находится ребенок в настоящий момент, но, и это главное, «зону его ближайшего развития» и те корректирующие педагогические средства, которые следует применить, чтобы поднять данного ребенка на более высокий уровень. Проведенная на этой основе коррекция оказалась довольно эффективной.

Заключая свое сообщение, я хотел бы отметить, что в настоящее время не только появились попытки пересмотра традиционно сложившихся методик диагностики, но и наметились другие принципы построения иных диагностических систем, исходящих из совершенно новых оснований. Реализация этих принципов может помочь создать диагностические методики, указывающие на возможную коррекцию.

Некоторые вопросы диагностики психического развития детей

В нашей стране завершен переход ко всеобщему среднему образованию. Начавшаяся интенсификация учебно-воспитательной работы, повышение ее качества во всех звеньях системы народного образования предъявляют повышенные требования к контролю за результатами обучения и воспитания. Контролю не только с точки зрения выполнения учебной программы, но и, что не менее важно, с точки зрения всестороннего развития детей и подростков.

Решение этих важных вопросов невозможно без разработки специальной диагностики, направленной на контроль за ходом их психологического развития. Однако необходимо иметь в виду, что, чем раньше будет начинаться подготовка к школьному обучению, тем у большего числа детей будут обнаруживаться недочеты, связанные с предшествующей историей развития. Следовательно, контроль за процессами развития должен быть особенно тщательным, для того чтобы исправление отклонений в развитии начиналось возможно раньше.

В современной диагностике наиболее разработаны разделы, касающиеся проблемы отбора детей с отклонениями в психическом развитии. Это связано с необходимостью обучения и воспитания их в специальных школах. В не меньшей мере сказанное относится и к проблемам дифференциаль-

ной диагностики различных психических и нервных заболеваний или, наконец, к решению специальных задач профотбора. Однако имеющиеся для этих целей системы не могут использоваться для контроля за процессами нормального развития, хотя успешно применяются для решения указанных специальных задач.

В советской детской психологии установлено, что каждый возрастной период характеризуется определенной социальной ситуацией развития, т. е. специфичным отношением ребенка к действительности, прежде всего к социальной действительности, активным взаимоотношением с определенными ее сторонами; ведущим типом деятельности, в котором осуществляется интенсивное овладение ребенком этими сторонами действительности; основными новообразованиями, возникающими на данной основе и характеризующими общую организацию сознания к концу каждого периода, приводящую к распаду социальной ситуации развития и возникновению нового типа деятельности.

При таком понимании процесса психического развития его диагностика должна строиться на совершенно иных принципах. Прежде всего, содержание диагностируемых сторон психического развития в каждом отдельном возрастном периоде должно отражать уровень сформированности и прогноз дальнейшего развития ведущего типа деятельности, ее основных структурных компонентов и уровень сформированности и прогноз развития основных новообразований в умственном и мотивационном развитии. Точкой отсчета для определения развития в каждый данный момент выступает уровень, достигаемый к концу периода в оптимальных условиях обучения и воспитания. Таким образом, для каждого возрастного периода должна существовать своя особая по содержанию система диагностируемых сторон психического развития: одна — для дошкольного периода развития, другая — для младшего школьного возраста и, наконец, третья — для подросткового периода развития.

Так, для диагностики развития дошкольного возраста должен быть установлен уровень сформированности игровой деятельности — ее основных структурных компонентов (использование переноса значений с одного предмета на другой, соотношение роли и правила, уровень подчинения открытому правилу игры) и некоторых сторон психического развития (наглядно-образное мышление, общие познавательные мотивы, соотношение зрительного и смыслового поля, использование символических средств, развитие общих представлений).

Для младшего школьного возраста содержание диагностируемых сторон развития должно быть другим. В него следует включить диагностику уровней сформированности: учебной деятельности — ее основных структурных компонентов (выделенность учебных действий и степень их сформированности, уровень развития действий контроля и оценки) и основных новообразований (выделенность

способов, общих для решения определенного типа задач, и их осознание, уровень развития умственного или внутреннего плана действий, непосредственно не накладываемых на внешние действия, уровень развития обобщений и понятий).

Для диагностики психического развития в переходные периоды (от дошкольного к школьному возрасту) в схему нужно включать данные как по новообразованию дошкольного возраста, так и по начальным формам деятельности следующего периода, а также о проявлении и уровня развития симптомов, характеризующих наступление переходного периода. Для данного переходного периода это потеря непосредственности в социальных отношениях, обобщений переживаний, связанных с оценкой, особенности самоконтроля.

Следует обратить внимание, что такая диагностика строится на основе не искусственно выделенных отдельных психических процессов или функций (восприятие, внимание, память), а определенных единиц деятельности. Это создает значительно большую конкретность диагностики, а главное — возможность намечать способы коррекционно-педагогической работы при обнаружении отставания тех или иных сторон развития.

Содержание диагностики в отдельные возрастные периоды опирается как на свое основание на фундаментальные теоретические и экспериментальные исследования по возрастной детской психологии. Например, учебная деятельность и ее ведущие компоненты были выделены в фундаментальных исследованиях, посвященных ее формированию в специально созданных экспериментальных условиях (В. В. Давыдов, В. В. Репкин и их сотрудники). Очевидно, это содержание диагностики определяется степенью проникновения в процессы психического развития, характерной для настоящего момента развития детской психологии. В ходе более глубокого раскрытия процессов психического развития это содержание изменяется и уточняется.

Таким образом, уровень развития диагностических систем — зависимая переменная от уровня фундаментальных теоретических и экспериментальных исследований в области возрастной детской психологии, от теории развития психики в том или ином периоде, от теории переходов от одного периода к другому. Одновременно практика диагностической работы, построенной на такой основе, будет обогащать теорию, указывать на неразработанность определенных ее вопросов. Теория психического развития и практика диагностики развития должны быть связаны друг с другом как звенья одной цепи.

Десятилетиями остающаяся неизменной практика диагностики, представленная в таких системах, как у А. Бине и Д. Векслера, свидетельствует об их отрыве от научных представлений о процессах психического развития детей. Из всех зарубежных систем диагностики с определенными представлениями о психическом развитии связаны только система диагностики, разработанная

психологической школой Ж. Пиаже, и система прожективных методик, опирающаяся на психоаналитические теории в их различных вариациях. Эти системы динамичны, они изменяются по мере развития оснований, на которых построены.

Особо стоит вопрос о соотношении диагностики в собственном смысле слова со сравнительными исследованиями процесса психического развития при различном содержании и методах организации обучения, т. е. при решении общей проблемы обучения и психического развития. Под диагностикой в собственном смысле слова следует понимать такую диагностику, в центре которой находится прежде всего отдельный ребенок — его уровень развития, трудности, прогноз и коррекционно-педагогические мероприятия. Сравнительно-диагностические исследования имеют другую задачу. В них критерии развития используются для выяснения эффективности новых содержаний обучения, организационных форм и методов. Эти исследования имеют также практическую направленность — выяснение оптимальных условий для развития детей — формирования ведущей деятельности и связанных с нею основных новообразований.

Несмотря на различие решаемых задач, оба эти типа исследований органически связаны друг с другом. Ни одно диагностическое средство не может быть принято на вооружение для целей диагностики в отношении отдельного ребенка, если оно не прошло проверки в сравнительном исследовании на массовом материале, если не доказана его дифференцирующая сила, его чувствительность к изменениям, связанным как с возрастным развитием (с переходом по ступеням обучения из класса в класс в школе или от одной возрастной группы к другой в условиях детского сада), так и с условиями обучения и воспитания. Только такие методические средства диагностики, которые обладают достаточно достоверными коэффициентами различий, могут включаться в качестве конкретных методик для целей диагностики индивидуального развития.

Таким образом, сравнительные исследования — важный источник методических приемов диагностики индивидуального развития. Однако только те средства индивидуальной диагностики, которые прошли испытание в сравнительном исследовании, могут включаться в системы диагностики, направленной на выяснение отклонений в индивидуальном развитии. Взаимосвязи между этими двумя типами диагностической работы выступают в конкретной форме взаимоотношений между фундаментальными исследованиями и практической диагностикой. Несмотря на различие конкретных задач, между сравнительными исследованиями и работой над созданием диагностических систем существует глубокая органическая связь. Можно было бы привести много примеров плодотворности именно таких взаимоотношений, но мы не будем на них останавливаться. Укажем лишь, что, к сожалению, эти два типа

работы иногда не связаны организационно, нескоординированы.

Одна из наиболее важных и специфических проблем диагностики, направленной на изучение особенностей развития отдельного ребенка,— прогноз дальнейшего развития. Собственно, без возможностей прогноза диагностика теряет свой основной смысл. В зарубежных системах диагностики эта проблема решалась однозначно: прогноз определяется наличным, достигнутым к данному моменту уровнем развития. Постулировалось положение, что наличный уровень однозначно определяет развитие на ближайший период.

В одной из работ по проблеме обучения и развития, проведенной школой Ж. Пиаже (Б. Инельдер, 1974), был сделан вывод, что только то обучение приводит к развитию, которое ориентируется на достигнутый ребенком к данному моменту уровень. Это положение, выдвинутое Пиаже, подвергалось критике в советской психологии Л. С. Выготским при разработке им теории обучения и развития. Он предложил новое решение этого вопроса, указывая, что определяющее значение для развития может иметь только то обучение, которое ориентируется не на уже завершённые циклы развития, а на те процессы, которые еще только начинают развиваться.

Л. С. Выготский подвергал критике существовавшие в его время методы диагностики, указывая, что они определяют уже достигнутый уровень психического развития, реализующийся в самовольном решении ребенком предлагаемых ему задач. Эта критика в значительной степени относится и к современным методикам диагностического исследования. Л. С. Выготским было выдвинуто положение о необходимости двухуровневой диагностики, т. е. выявляющей уровень, как он называл, «актуального» развития и уровень «зоны ближайшего развития». Последний может быть определен как уровень возможных достижений ребенка в сотрудничестве со взрослым.

Это представление у Л. С. Выготского органически связано с его взглядами на основную закономерность возникновения и развития всех высших психических процессов: каждая психическая функция появляется в развитии дважды — первый раз как интерпсихическая и второй — как интрапсихическая. Именно с исследованием «зоны ближайшего развития» Л. С. Выготский связывал возможности прогнозирования. Нам представляется это положение правильным. К сожалению, сам Л. С. Выготский не оставил достаточно разработанных методик исследования «зоны ближайшего развития». В этой области предстоит еще большая работа. Она нами только начата.

Раздел IV

Проблемы психологии игры

Развернутая форма игровой деятельности детей

Слово «игра». Игра и первоначальные формы искусства

Слова «игра», «играть» в русском языке чрезвычайно многозначны. Слово «игра» употребляется в значении развлечения, в переносном — «игра с огнем» — и чего-то необычного — «игра природы» — или случайного — «игра судьбы». Слово «играть» употребляется в значении развлечения, исполнения какого-либо музыкального произведения и роли в пьесе, в переносном значении притворства — «играть комедию» или раздражающего действия — «играть на нервах»; занимать какое-либо положение — «играть руководящую роль»; рисковать — «играть с жизнью»; обращаться с чем-либо легкомысленно — «играть с огнем», «играть с людьми»; проявляться в особой живости, блеске — «солнце играет на воде», «волна играет». Хотя в толковых словарях и разводят прямое (основное) и переносное значения этих слов, их различие не представляется достаточно ясным. Почему, например, в выражении «играть на бирже» (заниматься биржевыми спекуляциями) слово «играть» употреблено в переносном значении, а в выражении «играть в карты» — в прямом?

Трудно установить, какие виды деятельности и их признаки входили в первоначальное значение этих слов и как, по каким линиям оно насыщалось все новыми и новыми значениями.

Наиболее раннее из известных нам систематическое описание детских игр в России при-

надлежит Е. А. Покровскому. Свою книгу, посвященную детским играм, он начинает так: «Понятие об «игре» вообще имеет некоторую разницу у разных народов. Так, у древних греков слово «игра» означало собою действия, свойственные детям, выражая главным образом то, что у нас теперь называется «предаваться ребячеству». У евреев слову «игра» соответствовало понятие о шутке и смехе. У римлян «ludo» означало радость, веселье. По-санскритски «кляда» означало игру, радость. У немцев древнегерманское слово «Spilan» означало легкое, плавное движение, наподобие качания маятника, доставлявшее при этом большое удовольствие. Впоследствии на всех европейских языках словом «игра» стали обозначать обширный круг действий человеческих: с одной стороны, не претендующих на тяжелую работу, с другой — доставляющих людям веселье и удовольствие. Таким образом, в этот многообъемлющий круг, соответственно современным понятиям, стало входить все, начиная от детской игры в солдатики до трагического воспроизведения героев на сцене театра,— от детской игры на орехи до биржевой игры на червонцы,— от беганья на палочке верхом до высшего искусства скрипача и т. д.» (1887, с. 1).

Через 50 лет видный голландский биолог и психолог Ф. Бойтен-дайк (F. Buytendijk, 1933) также предпринял этимологический анализ слова «игра» и попытался вывести характерные признаки процессов, обозначаемых этим словом. Среди признаков он находит движение «туда и сюда» (*hin und her bewegung*), спонтанность и свободу, радость и забаву. Не удовлетворившись этим, Бойтендайк предлагает исследователям феномена игры присмотреться к употреблению этого слова самими детьми, считая, что ребенок особенно хорошо различает, что есть игра и что не заслуживает этого названия.

Конечно, никакие этимологические исследования не могут привести к пониманию признаков игры просто потому, что история изменения словоупотребления происходит по особым законам, среди которых большое место занимает перенос значений. Не может привести к пониманию игры и анализ употреблений этого слова детьми по той причине, что они просто заимствуют его из языка взрослых людей.

Слово «игра» не научное понятие в строгом смысле слова. Может быть, именно потому, что целый ряд исследователей пытались найти нечто общее между самыми разнообразными и разнокачественными действиями, обозначаемыми словом «игра», мы и не имеем до настоящего времени удовлетворительных разграничений этих деятельностей и объяснения существующих форм игры. Это положение и привело Ж. Колларитса (J. Kollarits, 1940) к пессимистическому выводу, что точное определение и отграничение игры в широкой сфере деятельности человека и животных невозможно, а всякие поиски таких определений должны быть квалифицированы как «научные игры» (*jeux scientifiques*) самих авторов.

Отрицательная позиция по отношению к возможности создания общей теории игры, а следовательно, познания ее единой природы распространялась и на детскую игру. Это выражается, в частности, в том, что во многих американских пособиях по детской психологии проблема психологии игры вообще не освещается. Даже в фундаментальном руководстве по детской психологии, изданном под редакцией П. Мюссена (*Manual of Child Psychology*, 1972), в котором дана сводка зарубежных исследований по всем разделам детской психологии, нет обобщения работ по детской игре и о ней упоминается только четыре раза лишь в нескольких строчках.

У. М. Гелассер составил сводку исследований по игре за первую половину нашего века¹. Обобщая обзор биологических и психологических теорий детской игры, он указывает, что, вероятно, из-за трудностей в достижении адекватного и всеохватывающего определения и даже описания игры, приложимого ко всем явлениям, которые признавались за таковую, и вследствие этого из-за сложности последующего удовлетворительного развития избранных теорий большинство психологических книг и экспериментальных исследований направлялись скорее на эмпирические наблюдения, чем на теоретическую работу.

Некоторые исходные данные, помогающие пониманию психологической сущности игры, содержатся в этнографических материалах об играх. Хорошо известно, что игрой как элементом культуры интересовались этнографы и философы, разрабатывавшие проблемы эстетики.

Начало изучения теории игры обычно связывается с именами таких мыслителей XIX в., как Ф. Шиллер, Г. Спенсер, В. Вундт. Разрабатывая свои философские, психологические и главным образом эстетические взгляды, они попутно, только в нескольких положениях, касались и игры как одного из самых распространенных явлений жизни, связывая происхождение игры с происхождением искусства.

Ф. Шиллер в письмах об эстетическом воспитании человека писал: «Правда, природа одарила и неразумные существа превыше их потребностей и посеяла в темной животной жизни проблеск свободы. Когда льва не грызет голод и хищник не вызывает его на бой, тогда неиспользованная сила сама делает из себя свой объект: могучим ревом наполняет лев звонкую пустыню, и роскошная сила наслаждается бесцельным расходом себя. Насекомое порхает, наслаждаясь жизнью, в солнечном луче, и, конечно, в мелодичном пении птицы нам не слышатся звуки страсти. Несомненно, в этих движениях мы имеем свободу, но не свободу от потребности вообще, а только от определенной, внешней потреб-

¹ Эта сводка представляет собой гектографированное издание без указания года. Она была подготовлена для ЮНЕСКО. Мне эта сводка была передана А. П. Усовой, и я воспользовался ею в своей работе.

ности. Животное работает, когда недостаток чего-либо является побудительной причиной его деятельности, и оно играет, когда избыток силы является этой причиной, когда излишек силы сам побуждает к деятельности» (1935, с. 287).

Вот, собственно, и вся теория, которую обычно сокращенно называют теорией избытка сил. На самом деле, как это явствует из приведенной цитаты, такое название не вполне соответствует взглядам Шиллера. Для него игра — это скорее наслаждение, связанное со свободным от внешней потребности проявлением избытка жизненных сил: «Предмет побуждения к игре, представленный в общей схеме, может быть назван живым образом, понятием, служащим для обозначения всех эстетических свойств явления, одним словом, всего того, что в обширнейшем смысле слова называется красотой» (там же, с. 242).

Для Шиллера игра есть эстетическая деятельность. Избыток сил, свободных от внешних потребностей,— возникновение эстетического наслаждения, которое, по Шиллеру, доставляется игрой. Введение Ф. Шиллером наслаждения как конституирующего признака, общего для эстетической деятельности и игры, оказало влияние на дальнейшую разработку проблемы игры.

Г. Спенсер также уделял игре не слишком много места и специально не занимался созданием теории игры. Его интерес к игре, как и у Шиллера, определен интересом к природе эстетического наслаждения. Однако проблему избытка силы, о которой говорил Шиллер, Спенсер ставит в более широкий эволюционно-биологический контекст. Свои взгляды по поводу игры Г. Спенсер излагает в следующих положениях: «Деятельности, называемые играми, соединяются с эстетическими деятельностями одной общей им чертой, а именно тем, что ни те ни другие не помогают сколько-нибудь прямым образом процессам, служащим для жизни» (1897, с. 413).

Ставя вопрос о происхождении импульса к игре, Г. Спенсер развивает свою теорию, которая обычно также называется теорией избытка сил. Он пишет: «Низшие роды животных имеют ту общую им всем черту, что все их силы расходуются на выполнение отправлений, имеющих существенное значение для жизни. Они непрерывно заняты отыскиванием пищи, убеганием от врагов, постройкою убежищ и заготовкою крова и пищи для своего потомства. Но по мере того, как мы поднимаемся к животным высших типов, имеющим более действенные (officient) или успешные и более многочисленные способности, мы начинаем находить, что время и сила не поглощаются у них сполна на удовлетворение непосредственных нужд. Лучшее питание, следствие превосходства организации, доставляет здесь иногда избыток силы... Таким образом, у более высокоразвитых животных дело обстоит так, что энергия, требующаяся здесь в каком-либо случае, оказывается часто в некотором избытке над непосредственными нуждами; и что здесь оказывается

часто, то в одной способности, то в другой, известный неизрасходованный остаток, который позволяет восстановлению, следующему за тратой, привести данную способность в продолжение ее отдыха в состояние высокой действенности (*officiency*) или успешности» (там же, с. 13—14). И далее: «Игра есть точно такое же искусственное упражнение сил, которые вследствие недостатка для них естественного упражнения становятся столь готовыми для разрядки, что ищут себе исхода в вымышленных деятельностях на место недостающих настоящих деятельностей» (там же, с. 415).

Для Спенсера различие между игрой и эстетической деятельностью заключается лишь в том, что в игре находят выражение низшие способности, в то время как в эстетической деятельности — высшие.

Все приведенные выше высказывания не имели характера систематического изложения теории игры. Они заложили лишь традицию рассмотрения природы игры в контексте возникновения эстетической деятельности.

Ближе всего к пониманию возникновения игры подошел В. Вундт. Однако и он склонен считать источником игры наслаждение. Мысли, высказанные В. Вундтом, также фрагментарны. «Игра — это дитя труда. Нет ни одной игры, которая не имела бы себе прототипа в одной из форм серьезного труда, всегда предшествующего ей и по времени, и по самому существу. Необходимость существования вынуждает человека к труду. А в нем он постепенно научается ценить деятельность своих сил как источник наслаждения. Игра устраняет при этом полезную цель труда и, следовательно, делает целью этот самый приятный результат, сопровождающий труд» (1887, с. 181).

В. Вундт указывает и на возможность отделения способов действий от предмета труда и тех конкретных предметно-материальных условий, в которых протекает труд. Эти мысли В. Вундта имеют принципиальное значение. Если Г. Спенсер, рассматривая игру, включал и игру человека в биологический аспект, то Вундт включает ее в аспект социально-исторический.

Основы материалистического понимания происхождения искусства из труда, заложенные К. Марксом, были развиты Г. В. Плехановым. Критикуя теории, согласно которым искусство старше производства полезных предметов, а игра старше труда, Г. В. Плеханов в своих «Письмах без адреса» писал: «Нет, милостивый государь, я твердо убежден в том, что мы не поймем ровно ничего в истории первобытного искусства, если мы не проникнемся той мыслью, что труд старше искусства и что вообще человек сначала смотрит на предметы и явления с точки зрения утилитарной и только впоследствии становится в своем отношении к ним на эстетическую точку зрения» (1958, с. 354).

Эти положения важны для понимания происхождения не только

искусства, но и игры как видов деятельности, имеющих общую генетическую основу. В истории человеческого общества игра не может появиться раньше труда и раньше форм пусть самого примитивного искусства. История культуры показывает, на какой ступени ее развития, появляется искусство. Однако, как произошел переход от форм реальной трудовой деятельности в формы искусства, и до сих пор не совсем ясно. При каких условиях могла возникнуть необходимость в воспроизведении охоты, войны или какой-либо другой серьезной деятельности? Здесь возможны два предложения. Продемонстрирую их на примере воспроизведения процесса охоты.

Можно представить себе, во-первых, что группа охотников возвратилась после неудачной охоты. Неудача была вызвана несогласованностью коллективных действий. Возникает необходимость предварительной репетиции, ориентации в условиях и организации предстоящей деятельности с тем, чтобы она была более успешной. Возможности чисто мысленного и схематического проигрывания еще ограничены, и участники будущей охоты в - наглядной и действенной форме воссоздают ситуацию и организацию предстоящей охоты. Кто-то из охотников изображает умного и хитрого зверя со всеми его повадками, а остальные — весь процесс организации охоты за ним. Это своеобразные «маневры», в которых воссоздаются основные функции отдельных участников и система организации совместных действий. Такое воссоздание предстоящей деятельности лишено ряда черт, присущих настоящей охоте, и прежде всего операционно-технической стороны реального процесса.

Возможна и другая ситуация. Охотники возвращаются с добычей. Их радостно встречают соплеменники, и охотники рассказывают о том, как проходила охота, воспроизводя весь ее ход, кто, что и как делал, кто как себя проявил. Рассказ-драматизация заканчивается общим весельем. При таком воспроизведении происходит своеобразное отвлечение от чисто операционно-технической стороны процесса и выделение общих схем действия, организации и той системы отношений, которые привели к успеху.

С психологической точки зрения существенно, что в обеих ситуациях происходит выделение из целостной реальной трудовой (утилитарной) деятельности той ее части, которая может быть названа ориентировочной, в отличие от исполнительной, непосредственно связанной с получением материального результата. В обоих случаях, выделившись из целостного процесса осуществления трудовой деятельности, эта ее часть становится предметом воспроизведения, а затем освящается, приобретая характер магических обрядов. «Магические репетиции» превращаются в самостоятельную деятельность.

Отделившись, эти особые деятельности, связываясь с другими формами жизни, приобретают самостоятельную логику развития и зачастую такие новые формы, которые требуют специального

анализа для установления их действительного происхождения.

Большое внимание описанию и анализу этих форм деятельности, носящих характер игр, уделяют этнографы. Так, в книге «Игры народов СССР» собрано и описано большое количество игр, бытовавших среди русского и других народов России. Все игры разделены авторами на три группы: драматические, орнаментальные и спортивные. Игры орнаментальные представляют собой промежуточную группу, и мы касаться их не будем. Игры драматические подразделяются на производственные (охотничьи и рыболовные, скотоводческие и птицеводческие, земледельческие) и бытовые (общественные и семейные), а спортивные — на состязания простые и состязания с вещью.

В. Всеволодский-Гернгросс в введении к этой книге на основе анализа материала, помещенного в ней, приходит к выводу о существовании родственных связей между игровыми явлениями разных типов. Он пишет: «Возьмем первый попавшийся пример: скажем, игру в ловитки. Начнем с простейших ловиток, в которых один ловит другого. Но вот рядом игра, в которой ловимый имеет «дом», где он может укрываться от преследования, или игра, в которой ловящий скачет на одной ноге или ловит с руками, завязанными на спине. Далее — то же, но с превращением пойманных в подручных ловцов. Далее — ловитки партиями с очерченными двумя городами, взятием пленных, их освобождением и т. д. И наконец, игра в войну, в центре которой очень часто те же ловитки. Перед нами, несомненно, ряд родственных игр; на полюсах стоят, с одной стороны, простые ловитки, с другой — игра в войну, а посередине — постепенно усложняемый или, наоборот, если идти от войны к ловиткам, упрощаемый ряд» (1933, с XVI).

«Подытоживая все сказанное,— продолжает автор,— как будто можно сделать вывод, что или игры спортивные и орнаментальные представляют собой продукт вырождения игр драматических, или игры драматические являются продуктом развития игр спортивных и орнаментальных. А отсюда уже необходим и следующий вывод: все три типа явлений при всей разности специфики могут и должны быть отнесены к явлениям одной общественной практики, хотя и с несомненным тяготением к переходу в явления иной общественной практики: в драму, спорт и танец, происходящие из явлений игровых и на высших ступенях культуры их замещающие» (там же, с XVII).

Нам представляется, что более близок к действительному ходу развития путь, идущий от игр драматических к играм спортивным, а не наоборот. Повторяясь бесконечное число раз в реальной коллективной деятельности, постепенно выделились правила человеческих взаимоотношений, приводящие к успеху. Их воспроизведение вне реальной утилитарной ситуации и составляет содержание спортивной игры. Но это же содержание имеет и ролевая игра. И

в этом их родство. Разница заключается лишь в том, что в ролевой игре правила, нормы взаимоотношений между людьми даны более развернуто и конкретно.

Таким образом, мы приходим к заключению, что человеческая игра — такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности. Наше предварительное и общее определение близко, хотя и не тождественно, тому, которое дал В. Всеволодский-Гернгросс в упоминавшейся уже книге: «Игрой мы называем разновидность общественной практики, состоящую в действенном воспроизведении любого жизненного явления в целом или в части вне его реальной практической установки: социальная значимость игры в ее тренирующей на ранних ступенях развития человека роли и роли коллективизирующей» (там же, с XXIII).

В это определение мы вносим некоторые уточнения. Во-первых, вместо понятия «воспроизведение» лучше употребить «воссоздание»; во-вторых, не всякое воссоздание и воссоздание не всякого жизненного явления есть игра. Игрой у человека становится такое воссоздание человеческой деятельности, при котором выделяется ее социальная, собственно человеческая суть — задачи и нормы отношений между людьми.

При таком рассмотрении развернутой формы игры возникает возможность понять ее родство с искусством, которое имеет своим содержанием тоже нормы человеческой жизни и деятельности, но, кроме того, ее смысл и мотивы. Искусство, как нам думается, и заключается в том, чтобы особыми средствами художественной формы интерпретировать данные стороны человеческой жизни и деятельности и рассказать о них людям, заставить их пережить эти проблемы, принять или отвергнуть предлагаемое художником понимание смысла жизни.

Именно родством игры и искусства объясняется постепенное вытеснение развернутых форм деятельности из жизни взрослых членов общества разнообразными формами искусства. В. Всеволодский-Гернгросс пишет: «Тренирующее, воспитательное значение драматических игр явственно только на самых младенческих ступенях развития человека. Они не могут конкурировать с идеологически насыщенной драмой и, при наличии театра, неминуемо вымирают» (там же, с. XXVII). Аналогична, по мнению автора, и судьба спортивных игр: «На известном культурном уровне воспитательное значение спортивных игр громадно, и только с переходом к высшим ступеням культуры эти игры вырождаются, схематизируются, рационализируются и обращаются в спорт» (там же, с XIX).

На основе этнографических данных мы приходим к выводу, что в современном обществе взрослых развернутых форм игры нет, ее вытеснили и заместили, с одной стороны, различные виды искусства, а с другой — спорт.

Игра в развернутой ролевой форме продолжает жить в детстве, представляя собой одну из основных сторон жизни современного ребенка. И здесь мы не можем согласиться с мыслью В. Всеволодского-Гернгросса о том, что «в высших культурах, в которых педагогика как таковая оформилась в особый вид общественной практики, человек — будь то взрослый или ребенок — получает нужные ему для его дальнейшего развития навыки при помощи школьной учебы гораздо рациональнее, в кратчайший срок и в высшей степени. Педагогическое, дидактическое значение игры падает» (там же, с XVIII).

Если действительно узкодидактическая функция игры и уменьшается, это никак не означает падения ее значения для формирования личности ребенка, особенно в раннем возрасте, до поступления в школу. Скорее наоборот, по мере того как дети младших возрастов все больше отстраняются от деятельности, совместной со взрослыми, возрастает значение развернутых ролевых форм игры для их развития.

Уменьшение в процессе исторического развития значения развернутых форм игровой деятельности в жизни взрослых членов общества и увеличение ее роли в жизни детей и привело нас к мысли о необходимости исследовать прежде всего именно эту форму игры, тем более что в отношении к ней все авторы сходятся: это есть игра.

Предмет нашего исследования — природа и сущность ролевой игры, психологическая структура развернутой формы игровой деятельности, ее возникновение, развитие и распад, ее значение в жизни ребенка и в его развитии как будущей личности.

Основная единица развернутой формы игровой деятельности.

Социальная природа ролевой игры

Трудно найти специалиста в области детской психологии, который не касался бы проблемы игры, не выдвигал бы своей точки зрения на ее природу и значение, однако специальных исследований по этой проблеме очень мало, буквально единицы. И это несмотря на то, что игровая деятельность широко используется в практических целях. Распространена специальная «игровая терапия», применяющая развернутые формы игровой деятельности для коррекции различных отклонений в поведении детей (неприспособленности, агрессивности, замкнутости и т. п.), для лечения психических заболеваний.

В фундаментальной работе Ж. Пиаже (J. Piaget, 1945), посвященной формированию символа у ребенка, развернутая форма ролевой игры не подвергается исследованию. Ж. Пиаже останавливается у ее порога, исследует некоторые предпосылки появления, но

далее не идет. Это, видимо, объясняется тем, что Ж. Пиаже интересовала не столько сама игра, сколько возникновение символической мысли у ребенка. Он доводит свой анализ до 4-летнего возраста детей, т. е. до периода, когда начинается расцвет ролевой игры, а затем переходит к играм с правилами, возникающими после 7 лет.

В 1976 г. опубликована большая хрестоматия по игре, составленная Дж. Брунером и его сотрудниками. В числе помещенных статей большое количество посвящено манипулятивно-игровой активности низших и высших обезьян, значительно меньше — предметно-манипулятивной игре детей, совсем мало — играм с правилами и развернутой форме ролевой игры: в числе последних статья Л. С. Выготского «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка», специально посвященная ролевой игре. Нам кажется, что представленное в этой книге соотношение отражает общее положение с исследованиями игры, сложившееся, видимо, из-за трудностей экспериментального изучения ролевой игры.

В эмпирической психологии при изучении игры, так же, как и при анализе других видов деятельности и сознания в целом, господствовал функционально-аналитический подход. Игра рассматривалась как проявление уже созревшей психической способности. Одни исследователи (К. Д. Ушинский — в России, Дж. Селли, К. Бюлер, В. Штерн — за рубежом) видели в игре проявления воображения или фантазии, приводимые в движение разнообразными аффективными тенденциями; другие (А. И. Сикорский — в России, Дж. Дьюи — за рубежом) связывали игру с развитием мышления.

Можно, конечно, разложить всякую деятельность, в том числе и игру, на сумму отдельных способностей: восприятие+память+мышление+воображение; допускаю даже вероятность определения, с известной степенью приближения, удельного веса каждого из этих процессов на различных этапах развития той или иной формы игры. Однако при разложении на отдельные элементы совершенно теряется качественное своеобразие игры как особой деятельности ребенка, как особой формы его жизни, в которой осуществляется связь ребенка с окружающей действительностью.

Если бы даже нашлись средства, позволяющие с достаточной точностью определить удельный вес каждого психического процесса в том или ином виде деятельности и тем самым установить, что соотношение этих процессов в различных видах деятельности неодинаково, то и тогда такой анализ не приблизил бы нас к пониманию природы и качественного своеобразия каждого из этих видов деятельности, в частности природы игры.

Анализ, при котором игра рассматривалась как выражение относительно зрелой способности воображения, привел к тому, что ей начали приписывать свойства воображения, видеть в ней отлет ребенка от действительности, рассматривать ее как особый замкнутый мир детской аутистической грезы, связанный с глубинными влечениями.

Путь, который в противоположность анализу, разлагающему сложное целое на элементы, можно назвать анализом, выделяющим единицы, впервые был разработан К. Марксом, давшим образцы его применения при исследовании капиталистического способа производства. К. Маркс открывает первый том «Капитала» главой «Товар» (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 23). Товар для К. Маркса был той единицей, в развитой форме которой даны все особенности и внутренние противоречия капиталистического способа производства.

Л. С. Выготский первым применил способ расчленения сложных целых на единицы в психологии при исследовании проблем речи и мышления: «Под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который, в отличие от элементов, обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и который является далее неразложимыми живыми частями этого единства...

Психологии, желающей изучить сложные единства, необходимо понять это. Она должна заменить методы разложения на элементы методами анализа, расчленяющего на единицы. Она должна найти эти неразложимые, сохраняющие свойства, присущие данному целому, как единству, единицы, в которых в противоположном виде представлены эти свойства, и с помощью такого анализа пытаться разрешить... конкретные вопросы» (1982, т. 2, с. 15—16). Мы считаем, что лишь такой путь нужно применять при исследовании игры. Только он дает возможность изучить ее возникновение, развитие и распад.

Как же найти эту, далее неразложимую и сохраняющую свойства целого единицу игры? Только рассмотрев развернутую и развитую форму ролевой игры, каковой она становится к середине дошкольного возраста. В анализе возникновения, развития и распада игры мы будем руководствоваться тем методологическим положением К. Маркса, согласно которому намеки более высокого уровня на низших уровнях развития того или иного явления могут быть понятны только при условии, что этот более высокий уровень уже известен.

«Анатомия человека — ключ к анатомии обезьяны,— писал К. Маркс.— Наоборот, намеки более высокого у низших видов животных могут быть поняты только в том случае, если само это более высокое уже известно. Буржуазная экономика дает нам, таким образом, ключ к античной и т. д.» (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 12, с. 731).

Этот путь сверху вниз, от анализа развитой формы к истории ее возникновения и распада, противоположен плоскому эволюционизму и выступает вторым важнейшим методологическим принципом нашего исследования.

Как мы уже говорили, при описании детской игры психологи обращали внимание и особенно выделяли работу воображения или фантазии. Игра рассматривалась как проявление особой живости, беззаботности и высокого уровня развития воображения или фантазии. В этом нет ничего удивительного. Даже неспециалисту при наблюдении за играми детей дошкольного возраста прежде всего

бросается в глаза то, как ребенок преображает предметы, используемые в игре. Приведем лишь некоторые высказывания, иллюстрирующие это положение.

В. Прейер: «Кусок дерева со шнурками, скорлупа ореха, не имеющие никакой цены вещи, как голыши, древесные листья и содержимое бумажной корзины, получают великое значение вследствие живой детской фантазии, которая бумажные лоскутки преобразует в чашки и лодки, в животных и людей» (1894, с. 51). Г. Компере обращает внимание на то же самое: «Ребенок берет своей исходной точкой какой-нибудь предмет, и «алхимия фантазии» тотчас же его преобразовывает, превращает. Для этого все оказывается подходящим. Он ездит верхом на палке, опрокинутый табурет оказывается лодкой или пролеткой, табурет, поставленный на ноги,— лошадью или столом. Коробка превращается в дом, в шкаф, в телегу, словом, во всё, что хотите, во всё, что хочет сделать из нее в данный момент воображение ребенка» (1912, с. 190—191). В высказываниях этих авторов в центре стоит преобразование ребенком предметов посредством «алхимии фантазии». Именно в этом они видят специфические особенности детской игры.

Однако уже Дж. Селли обращает внимание на то, что преобразование предметов — момент подчиненный. «Интерес, представляемый игрой ребенка, заключается в том, что в ней видимым образом обнаруживаются плоды его сокровенной фантазии. В своем творчестве фантазия может исходить из окружающей действительности: ребенок видит, например, песок, камешки и раковины и говорит: «Давайте играть в лавочку». Но это только побочное условие. Источник игры заключается в стремлении осуществить привлекательную мысль: отсюда, как мы ниже увидим, близкое родство игры с искусством вообще. Какое-нибудь представление является господствующей силой, оно в данное время настоящая *idée fixe*, и все должно приспособиться к нему. Так как представление должно быть как-нибудь выражено внешним образом, то оно сталкивается с окружающей действительностью. И здесь ребенок находится в своей сфере. Пол тотчас же разделяется на две враждебные страны, край дивана обращается в коня, в карету, в корабль или еще во что-нибудь, нужное для игры.

Эта более сильная и более обширная деятельность фантазии в забавах детей объясняется глубоко заложенным в них стремлением к игре, желанием быть чем-нибудь, играть какую-нибудь роль. Изображая Робинзона Крузо или какого-нибудь другого героя, ребенок — искатель приключений выходит за пределы своего настоящего Я и за пределы своего повседневного мира. Разыгрывая свою роль, он в своем воображении изменяет все окружающее, и оно получает тот вид и смысл, который в данный момент требуется этой ролью» (1901, с. 45). «Сущность детской игры,— продолжает Селли,— заключается в исполнении какой-нибудь роли и в том, чтобы создать какое-нибудь новое положение» (там же, с. 47).

Почти все исследователи, занимавшиеся описанием игр детей

дошкольного возраста, повторяют в разной форме мысль Дж. Селли о том, что сущность детской игры заключается в выполнении какой-нибудь роли. (Однако анализ игры идет по линии не выяснения структуры самой роли, ее генезиса, а описания особенностей детской фантазии, проявлением которой игра якобы выступает).

Итак, можно предположить, что именно роль и связанные с ней действия по ее реализации и составляют единицу игры. Для того чтобы проиллюстрировать и вместе с тем пояснить это положение, приведем отрывок из наблюдений над одной игрой и проанализируем ее¹.

В большой комнате дети играют в «железную дорогу». Игра происходит после того, как во время поездки на дачу дети познакомились с жизнью железнодорожной станции. До игры руководительница вместе с детьми приготовила некоторые атрибуты: красную шапку для начальника станции, палочку с деревянным кружком (железнодорожный жезл), настоящее печенье для буфета, надпись «касса» и т. д.

Боря — начальник станции, он в красной шапке, и в руках у него деревянная палочка с кружком. Он отгородил себе уголок и пояснил: «Это станция, где начальник живет». Толя, Люся и Лена — пассажиры. Они поставили один за другим стулья и сели. У девочек в руках куклы. Это их дети.

Леня. Как же мы без машиниста поедem? Я буду машинист.

Он пересаживается на первый стул и пыхтит: «Шш-ш-шш». Галя — буфетчица. Вокруг столика она отгородила стульчиками буфет. На столик поставила коробочку, в которую нарвала бумажки — деньги. Рядом на бумагу аккуратно разложила рядами печенье, предварительно наломав его на кусочки (чтобы было больше). «Вот у меня какой буфет богатый», — говорит она.

Варя. Я буду билеты продавать... ой, как это называется?

Воспитательница говорит: «Кассир».

Варя. Да, да, кассир. Дайте мне бумаги.

Получив бумагу, нарывая из нее крупные и мелкие кусочки. Более крупные кладет в сторону. «Это билеты, а это деньги — сдачу давать». Ставит на столик полученное от воспитательницы сделанное из картона окошко с надписью «касса». Деловито садится за столик.

Боря подходит к Лене и говорит: «Когда я тебе этот круг передам, ты сразу езжай». Леня пыхтит, как паровоз, и изображает руками движения машиниста, пассажиры с детьми сидят на местах. Вдруг Боря, спохватившись, говорит: «Пассажиры без билетов, а поезду уже ехать пора». Пассажиры бегут в кассу, протягивают Варю бумажки и получают билеты. В это время Боря объявляет: «Через пять минут отправляется поезд». Пассажиры быстро занимают места. Боря подходит к Лене и передает ему круг. Леня пыхтит, свистит, и поезд отправляется.

Галя (со скучающим видом). Когда же покупать придут?

Боря. Я уже могу идти: поезд ушел, и я могу. (Идет в буфет, просит печенье.)

Галя дает ему кусочек и требует: «А деньги?» Боря бежит к воспитательнице, получает у нее бумажки, возвращается и «покупает» печенье. С довольным видом ест его. Варя ерзает на стуле, посматривает на буфет, но не уходит. Потом еще раз смотрит в сторону буфета, на воспитательницу и спрашивает: «А мне когда за едой сходить? У меня сейчас никого нет», — как бы оправдывается она. Лена отзывается: «Ну и чего тебе — иди, и всё». Варя посматривает по сторонам, нет ли пассажиров, желающих приобрести билет, быстро бежит в буфет. Торопливо покупает и бежит обратно в свою кассу.

¹ В сокращенном виде запись этой игры была впервые опубликована А. Н. Леонтьевым (1944). Описываемая игра взята из наблюдений Ф. И. Фрадковой и представляет собой обычную игру детей с внесением в нее некоторых экспериментальных моментов.

Галя одна у буфета, перекладывает печенье с тарелочки на тарелочку. «И я хочу кушать, а мне как — покупать или чего мне?» Боря (со смехом): «Покупать у себя и платить себе». Галя смеется, но берет две копейки, покупает у себя два кусочка и говорит, как бы объясняя воспитательнице: «Они уже раз покупали». Воспитательница: «А почему ты так мало купила?» Галя: «Скоро поезд придет, а что я буду продавать пассажирам?»

Леня громко пыхтит и кричит: «Остановка!» Он и пассажиры спешат в буфет. Покупают печенье. Галя (одному из пассажиров): «Купите еще своей девочке, печенье очень вкусное». Один из пассажиров угощает куклу (ребенка): «Ешь, очень вкусное». После этого сам съедает печенье. Боря берет у Лени круг и подает ему снова. Пассажиры усаживаются на свои места. Леня пыхтит, и поезд уезжает.

Запись этой игры дает возможность выделить следующие взаимосвязанные стороны, составляющие ее структуру. Это, во-первых, роли, которые взяли на себя дети,— начальник станции, машинист, кассир, буфетчица, пассажиры; во-вторых, игровые действия, носящие обобщенный и сокращенный характер, посредством которых дети реализуют взятые на себя роли взрослых и отношения между ними; в-третьих, игровое употребление предметов, при котором реальные предметы замещены игровыми (стулья — поезд, куклы — дети, бумажки — деньги и т. п.); наконец, реальные отношения между играющими детьми, выражающиеся в разнообразных репликах, замечаниях, посредством которых регулируется весь ход игры.

Центральным моментом, объединяющим все остальные стороны, становится роль, которую берет на себя ребенок. Она не может быть осуществлена без соответствующих действий. Ребенок именно потому кассир, начальник станции, буфетчик, что он продает билет, объявляет об отправлении поезда, дает разрешение машинисту, торгует печеньем и т. д.

Все остальные стороны определены ролью и связанными с нею действиями. Бумажки становятся деньгами и билетами для выполнения роли пассажиров и кассира. Отношения между детьми, которые возникают по ходу игры, тоже определяются ролями. Для самих играющих детей, если судить по их поведению, главное — выполнение взятой на себя роли. Это видно хотя бы из того, с какой тщательностью и щепетильностью они относятся к тем действиям, в которых воплощается роль, взятая каждым из детей.

Таким образом, можно утверждать, что именно роль и органически с ней связанные действия представляют собой основную, далее неразложимую единицу развитой формы игры. В ней в нерасторжимом единстве представлены аффективно-мотивационная и операционно-техническая стороны деятельности. Как показывают экспериментальные исследования, которые будут описаны и проанализированы ниже, между ролью и характером соответствующих ей действий ребенка имеется тесная функциональная взаимосвязь и противоречивое единство. Чем обобщеннее и сокращеннее игровые действия, тем глубже отражены в игре смысл, задача и система отношений воссоздаваемой деятельности взрослых; чем конкретнее и разверну-

нее игровые действия, тем больше выступает ее конкретно-предметное содержание.

Что же составляет основное содержание ролей, которые берут на себя дети и которые они реализуют посредством игровых действий? Почти все авторы, описывающие или исследовавшие ролевую игру, единодушно отмечают, что на ее сюжеты решающее влияние оказывает окружающая ребенка действительность.

Лучше всего эту особенность игры характеризовал еще К. Д. Ушинский: «Взрослые могут иметь только одно влияние на игру, не разрушая в ней характера игры, а именно — доставлением материала для построек, которыми уже самостоятельно займется сам ребенок. Но не должно думать, что этот материал весь можно купить в игрушечной лавке. Вы купите для ребенка светлый и красивый дом, а он сделает из него тюрьму; вы купите для него куколки крестьян и крестьянок, а он выстроит их в ряды солдат; вы купите для него хорошенького мальчика, а он станет его сечь; он будет переделывать и перестраивать купленные вами игрушки не по их значению, а по тем элементам, которые будут вливаться в него из окружающей жизни,— и вот об этом-то материале должны больше всего заботиться родители и воспитатели» (1950, с. 440—441).

Вопрос о том, что именно в окружающей ребенка действительности оказывает определяющее влияние на ролевую игру,— один из самых существенных. Его решение может подвести к выяснению действительной природы ролевой игры, осветить вопрос о содержании ролей, которые берут на себя дети в игре.

В ряде педагогических исследований, хотя и посвященных выяснению других проблем, мы находим материалы, дающие возможность гипотетически ответить на интересующий нас вопрос. Р. И. Жуковская (1963) изучала влияние дидактических игр, проводившихся во время специальных занятий, на самостоятельные игры детей. Так, экскурсия в магазин хотя и заинтересовала детей, но в целом не повлияла на их игры. Впоследствии на специальном занятии детям была предложена дидактическая игра в «магазин». Она имела целью показать многообразие действий продавца, уточнить и закрепить у детей правила поведения продавца и покупателей, вежливое обращение друг с другом. В процессе дидактической игры у детей обнаружился большой интерес к роли продавца и кассира, все хотели быть ими. Р. И. Жуковская указывает, что под влиянием экскурсии и главным образом дидактической игры в «магазин» возникли многообразные варианты ролевых игр с покупкой и продажей разных предметов.

Таким образом, оказалось, что, после того как детям были раскрыты отношения продавца и кассира с покупателями, эти роли стали для них привлекательными. А в исследовании Р. И. Жуковской это было осуществлено средствами специальной дидактической игры; вероятно, подобного можно достичь и другими педагогическими средствами.

Т. А. Маркова (1951) занималась влиянием детской художественной литературы на игры детей. Она установила, что не всякое произведение художественной литературы влияет на возникновение игры у детей. Только те произведения, в которых в яркой и доступной художественной форме описаны люди, их деятельность, поступки и отношения с другими людьми, вызывали у детей желание воспроизвести в игре их основное содержание.

Итак, дидактические игры, чтение и пересказ детям художественных произведений, ознакомление их с окружающим и другие занятия оказывают влияние на возникновение и развертывание ролевой игры лишь в том случае, если освещают детям деятельность взрослых, их поступки и отношения.

Результаты данных исследований показывают, что ролевая игра особенно чувствительна к сфере человеческой деятельности, труда и отношений между людьми и, следовательно, основным содержанием роли, которую берет на себя ребенок, становится воспроизведение именно этой стороны действительности.

Возможный путь экспериментальной проверки данного положения был подсказан работой одной воспитательницы (см. с. 66 наст. изд.). Этот опыт работы с детьми и натолкнул нас на мысль о неодинаковом значении ознакомления с разными сферами действительности для возникновения ролевой игры.

Действительность, в которой живет и с которой сталкивается ребенок, может быть условно разделена на две взаимно связанные, но вместе с тем различные сферы. Первая — сфера предметов (вещей), как природных, так и созданных руками человека; вторая — сфера деятельности людей, сфера труда и отношений между людьми, в которые они вступают и в которых находятся в процессе деятельности. К какой же из этих сфер наиболее чувствительна ролевая игра?

Для того чтобы окончательно прояснить этот вопрос, необходимо было специально провести ознакомление детей с действительностью двумя различными способами: один раз так, чтобы основным содержанием стала предметная сфера действительности (предметы — вещи), другой — человек, его деятельность и отношения между людьми в процессе деятельности.

Такая работа была проделана Н. В. Королевой (1957)¹.

Во время переезда на дачу дети получили много ярких впечатлений о железной дороге: они были на вокзале, видели поезд, наблюдали посадку в вагоны и сами садились в поезд, слышали по радио объявление об отправлении поездов, вместе с родителями покупали в кассе билеты и т. п. Воспитательница предположила, что этих впечатлений будет вполне достаточно для игры в «железную дорогу».

¹ Это исследование проведено под непосредственным руководством З. М. Богуславской.

Но игра не возникла, хотя впечатление от поездки было довольно сильным. Дети рассказали о ней, рисовали станции и поезда.

Воспитательница пыталась вызвать у детей желание играть в «железную дорогу». Детям были предложены привлекательные игрушки — паровоз, вагоны, касса, с помощью воспитателя распределены роли. Однако ролевая игра не развивалась. Таким образом, непосредственные впечатления, полученные детьми при поездке по железной дороге, несмотря на их большую эмоциональность, не привели к возникновению игры.

Тогда с детьми была проведена еще одна, дополнительная экскурсия на железнодорожную станцию, во время которой дети еще раз познакомились с предметной стороной жизни железной дороги. Но и эта дополнительная работа не вызвала игры, хотя, насколько можно было судить по рисункам детей, в которых они изображали увиденное, их представления о поезде, паровозе, станции, кассе, вагонетках для багажа и т. п. стали точнее.

Через довольно продолжительный период времени, когда дети возвратились в город, с ними была проведена новая экскурсия на станцию железной дороги. Детей познакомили с тем, как начальник станции встречает каждый прибывший поезд, как пассажиры покидают поезд, как происходит выгрузка багажа, как машинист и его помощник ухаживают за паровозом, как рабочие осматривают вагоны, как проводники убирают вагоны и обслуживают пассажиров в пути. При посещении зала ожидания дети наблюдали, как пассажиры приобретают билеты, носильщики несут их багаж, как уборщики следят за чистотой зала и т. п. После этой экскурсии у детей сразу же возникла игра в «железную дорогу». Дети играли в нее с большим увлечением; и часто связывали в единое целое с играми в «семью», «детский сад», «почту» и т. д.

Аналогичным образом (дважды) дети были ознакомлены с работой пошивочной мастерской, со строительством нового дома, с работой на фабрике настольно-печатных игр, с работой на почте. И во всех этих случаях игра возникала только после того, как ребят знакомили с деятельностью людей и отношениями между людьми в процессе труда. Совершенно естественно, что представления детей не обязательно сразу же становились достаточно точными, и воспитателю приходилось как по ходу игры, так и в последующих беседах, дидактических играх, при чтении художественной литературы расширять и уточнять их.

Исследование Н. В. Королевой убеждает в том, что ролевая игра особенно чувствительна к сфере деятельности людей и отношений между ними, что ее содержанием является именно эта сфера действительности.

Итак, содержанием развернутой, развитой формы ролевой игры выступает не предмет и его употребление или изменение человеком, а отношения между людьми, осуществляемые через действия с предметами; не человек — предмет, а человек — человек. А так как вос-

создание, а тем самым и освоение этих отношений происходят через роль взрослого человека, которую берет на себя ребенок, то именно роль и органически связанные с ней действия и есть единица игры.

Так как в реальной действительности конкретная деятельность людей и их отношения весьма разнообразны, то и сюжеты игр чрезвычайно многообразны и изменчивы. В разные исторические эпохи, в зависимости от социально-исторических, географических и конкретно-бытовых условий жизни, дети играют в свои по сюжетам игры. Неодинаковы сюжеты игр у детей разных классов, у свободных и поработанных народов, детей севера и юга, тайги и пустынь, детей промышленных рабочих, рыбаков, скотоводов и земледельцев. Даже один и тот же ребенок меняет сюжеты своих игр в зависимости от конкретных условий, в которые он временно попадает.

Особая чувствительность игры к сфере человеческой деятельности и отношениям между людьми показывает, что при всем разнообразии сюжетов за ними скрывается принципиально одно и то же содержание — деятельность человека и отношения людей в обществе.

Наш анализ приводит к необходимости различать в игре ее сюжет и содержание. Сюжет игры — та область действительности, которая воспроизводится детьми в игре. Сюжеты игр, как мы уже указывали, чрезвычайно разнообразны и отражают конкретные условия жизни ребенка. Они изменяются в зависимости от конкретных условий жизни, от вхождения ребенка во все более широкий круг жизни, от рамок его кругозора.

Содержание игры — то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их трудовой и общественной жизни. В содержании игры выражено более или менее глубокое проникновение ребенка в деятельность взрослых людей. Оно может отражать лишь внешнюю сторону человеческой деятельности — только то, с чем действует человек, или его отношения к своей деятельности и другим людям, или, наконец, общественный смысл человеческого труда.

Конечно, конкретный характер тех отношений между людьми, которые находят свое воссоздание в игре, может быть очень различным. Это и отношения сотрудничества, взаимной помощи, разделения труда, заботы и внимания людей друг к другу; но это могут быть и отношения властвования, даже деспотизма, враждебности, грубости и т. д. Здесь все зависит от конкретных социальных условий жизни ребенка.

Обусловленность сюжетов детских игр социальными условиями жизни — несомненный факт, признаваемый многими. Однако некоторые психологи, учитывая эту обусловленность, вместе с тем считают игру явлением биологическим по своим природе и происхождению. Очень ярко это выражено у В. Штерна, который писал по поводу игры: «Здесь внутренние законы развития действуют с такой силой, что у детей самых различных стран и эпох, несмотря на все противоположности в окружающих условиях, всегда пробуждаются

на определенных ступенях возраста одинаковые инстинкты игры. Так, игры, связанные с бросанием (hurtspiele), игры в куклы, игры в войну безусловно выходят из рамок времени и пространства, социального слоя, национальной дифференцировки, прогресса культуры. Специфический материал, над которым упражняются инстинкты движения, попечения, борьбы, может изменяться вместе со средой; но общие формы игры остаются неизменными» (1922, с. 172—173).

По мысли В. Штерна, изменчивость сюжетов игр под влиянием условий жизни — лишь проявление неизменной биологической, инстинктивной природы игры. Такова позиция не только В. Штерна. Многие исследователи стояли на точке зрения биологического происхождения игры. Их различие заключалось лишь в том, какие инстинкты или глубинные влечения проступают в игре: инстинкты власти, борьбы и попечения (В. Штерн и А. Адлер); сексуальные влечения (З. Фрейд) ; врожденные влечения к освобождению, объединению и повторению (Ф. Бойтендайн).

Биологизаторские теории игры, видящие ее сущность в проявлении изначально присущих ребенку инстинктов и влечений, не в состоянии объяснить сколько-нибудь удовлетворительно ее социального содержания.

С нашей точки зрения, особая чувствительность игры к сфере человеческой деятельности и отношений между людьми свидетельствует, что игра не только черпает свои сюжеты из условий жизни детей, но что она социальна по своему внутреннему содержанию и не может быть биологическим явлением по своей природе. Игра социальна по своему содержанию именно потому, что она социальна по своей природе, по своему происхождению, т. е. возникает из условий жизни ребенка в обществе. Теории игры, видящие ее источники во внутренних инстинктах и влечениях, фактически снимают вопрос об историческом возникновении ролевой игры. Вместе с тем именно история возникновения ролевой игры может пролить свет на ее природу.

Развитие игры в дошкольном возрасте

Роль и воображаемая ситуация: их значение и мотивация игровой деятельности

Вопрос о мотивах игровой деятельности представляется одним из центральных. Не случайно основные расхождения во взглядах на игру сосредоточивались вокруг проблемы побуждений, приводящих к игре. Теории удовольствия, наслаждения, внутренних первичных влечений, самоутверждения — все «глубинные теории» есть в сущности теории тех побудительных сил, которые вызывают к жизни игру. Основной порок этих концепций в том, как в них рассматриваются побудительные силы игры: они по этим концепциям заключаются в субъекте, в ребенке — его переживаниях. В теориях игнорируется тот факт, что сами переживания — лишь вторичные симптомы, сопровождающие деятельность и свидетельствующие о процессе ее протекания, но ничего не говорящие о действительных объективных побудителях деятельности.

В отношении развития установилась даже такая точка зрения, что, чем моложе ребенок, тем больше он определяется в своем поведении внутренними, в конце концов врожденными биологическими влечениями и потребностями. В действительности, как нам представляется, дело обстоит совсем иначе. Заметим, что побуждающий характер новизны, открытый в исследованиях Н. Л. Фигурина и М. П. Денисовой (1929), не был достаточно оценен при обсуждении вопроса о причинах деятельности маленького ребенка. Решение

общего вопроса о мотивах деятельности человека не входит сейчас в нашу задачу. Наша задача — подойти к анализу мотивов игры.

Одна из первых работ, в которой сделана попытка подойти экспериментальным путем к решению этого вопроса,— исследование Л. С. Славиной (1948)¹. Л. С. Славина начала изучение с наблюдений над играми по одному и тому же сюжету детей младшего и старшего дошкольного возраста. Игры, несмотря на тождество сюжета, существенно отличались у детей разных возрастных групп. Детям предлагались элементарные игры с бытовыми сюжетами: в «семью» или «детский сад». Наблюдения велись в отдельной комнате, в которой находились специально подобранные игрушки: куклы, мебель, столовая и чайная посуда, плита с кухонными принадлежностями, а также несколько ведер и тарелок большего размера, чем вся посуда, много мелких кубиков и кирпичиков, которые можно накладывать в ведра и тарелки. Одновременно, на протяжении нескольких сеансов, каждый продолжительностью от одного до полутора часов, изучались двое детей.

Остановимся очень кратко на выявленных в наблюдениях характерных чертах игры старших дошкольников. Дети обычно договариваются о ролях, а затем развертывают сюжет игры по некоему, конкретному плану, воссоздавая объективную логику событий в определенной, довольно строгой последовательности. Каждое действие, производимое ребенком, имеет свое логическое продолжение в другом, сменяющем его. Вещи, игрушки и обстановка получают свои игровые значения, которые сохраняются на протяжении всей игры. Дети играют вместе, и их действия взаимосвязаны.

Разыгрывание сюжета и роли заполняет всю игру. Для детей важно выполнение любых требований, связанных с ролью, и дошкольники подчиняют им свои игровые действия. Появляются неписанные, но обязательные для играющих внутренние правила, вытекающие из роли и игровой ситуации. По мере развертывания игры увеличивается количество внутренних правил, которые распространяются на все большее и большее число игровых моментов: ролевые взаимоотношения детей; значения, приданные игрушкам; последовательность в развертывании сюжета.

Действия, совершаемые детьми в игре, подчинены разыгрываемому сюжету и роли. Их выполнение не цель сама по себе, действия всегда имеют служебное значение, лишь реализуя роль, они носят обобщенный, сокращенный и цельный характер, и, чем старше дети, тем более свернутыми и условными становятся их действия.

Аналогичная по сюжету и производимая с теми же предметами и в той же ситуации игра младших детей носит существенно иной характер. Малыши, начав с рассматривания игрушек и выбрав те, которые почему-либо показались им привлекательнее, начинают ин-

¹ Исследование проведено под руководством А. Л. Леонтьева и Л. И. Божович.

дивидуально манипулировать с ними, длительно совершая однообразные повторяющиеся действия, не проявляя никакого интереса к тому, с чем и как играет соседний ребенок.

Приведем одну из записей, содержащихся в исследовании Л. С. Славиной. В экспериментальной комнате две девочки: Люся и Оля — обе 4 лет.

Люся расставила мебель, посадила за стол кукол, затем отошла к столу, на котором были кубики, и стала перекладывать кубики из одного большого ведерка в другое. Так продолжается до конца игры. В это время Оля, повернувшись спиной к Люсе, раскладывает кубики по тарелочкам. Тарелки стоят стопками. Она берет из ближайшего к ней ведерка один кубик, кладет его в тарелочку, снимает со стопки и ставит на пустой стул. Затем берет следующий кубик и т. д., пока не использовала таким образом более 40 тарелочек. Затем она столь же методично брала кубики с каждой тарелочки и укладывала их в ведро, а тарелочки вновь выложила стопками. Когда кончила, начала опять все сначала. Игра эта длилась 1 ч. 20 мин. Ни та, ни другая за все время игры ни разу не обратилась к партнерше, а также не придавала решительно никакого внимания куклам. На вопрос экспериментатора: «Во что вы играете?» — Люся тем не менее ответила: «В детский сад».

Эксп. Ты кто?

Люся. Я — руководительница.

Эксп. А ты?

Оля. Я тоже.

Эксп. Что ты делаешь?

Люся. Обед готовлю.

Эксп. Оля, а ты что делаешь?

Оля. Я кашу раздаю. (1948, с. 17—18.)

Л. С. Славина подчеркивает, что, несмотря на такой характер действий, дети считают, что они изображают какое-либо событие и разыгрывают определенные роли. Испытуемые заявляют о каком-то сюжете и роли, однако все реальное содержание игр состоит только из ряда действий с игрушками, которым, однако, придается конкретное значение. Они трут морковь, моют посуду, режут хлеб. Характерные особенности действий видятся в следующем. Во-первых, они не включаются в систему; если ребенок резал хлеб или раскладывал обед, то все это не предлагается куклам, т. е. не используется для развертывания сюжета; во-вторых, действия производятся с игрушками, условно обозначающими настоящие предметы (кубик—морковка), и носят развернутый, длительный характер.

Таким образом, в играх младших детей имеется известное противоречие. С одной стороны, их игра по своему реальному содержанию — простое повторяющееся действие с предметами, а с другой — в ней как будто бы есть и роль, и воображаемая ситуация, которые не оказывают влияния на производимые ребенком действия, не становятся тем основным содержанием, каким мы его видим у старших детей. Естественно, перед исследователем встал вопрос о функции роли и игровой ситуации в подобной игре.

Для выяснения этого вопроса Л. С. Славина провела первую серию экспериментов. Она решила попытаться изъять из игры все те игрушки, которые могли наталкивать детей на определенные сюжеты

и связанные с ними роли. Были отобраны дети, содержание игры которых сводилось к описанным действиям, но тем не менее говорившие об игровой роли и сюжете. После того как игра развертывалась, убирались все сюжетные игрушки (куклы, кухонная плита, посуда и т. д.) и оставлялись только те, с которыми они фактически производили действия. Это были кубики и колесики (в большом количестве) и, или 2 ведерка и 3 большие тарелки, или, для других детей,— 6—8 маленьких тарелок.

Так как полученные при этом результаты чрезвычайно поучительны, приводим полностью протокол одного такого эксперимента.

Лида (4 года 1 мес). В начале эксперимента в распоряжение девочки предоставлены все игрушки. Лида сразу, не обращая внимания на остальные игрушки, начинает перекладывать кубики из ведерка в большую тарелку.

Эксп . Ты кто?

Лида. Я — тетя Надя.

Эксп . Что ты делаешь?

Лида. Обед готовлю. (Играет так 20 мин.)

Эксп . Куклы сломались, диванчик тоже, надо их починить. (Уносит все игрушки, кроме ведерок, кубиков и больших тарелок, которыми фактически занят ребенок, в другую комнату. Лида продолжает играть по-прежнему).

Эксп . Во что ты играешь?

Лида. В детский сад.

Эксп . Что ты делаешь?

Лида. Обед готовлю.

Эксп . Кому?

Лида. Куклам.

Эксп . А ведь кукол больше нет!

Д и д а . Они в той комнате.

Эксп . Нет, они сломались, их надо чинить, теперь не для кого обед готовить. Ты больше не готовь обед, есть его некому. Ты теперь не можешь играть в детский сад. Смотри, кукол нет, мебели и посуды тоже. Играй просто в кубики. (Лида продолжает по-прежнему перекладывать кубики из тарелочки в ведерко и обратно.)

Через несколько минут экспериментатор опять спрашивает: «Ты во что играешь?»

Лида. В детский сад.

Эксп . Что ты делаешь?

Лида. Обед готовлю.

Эксп . Кому?

Лида. Ребятам (указывает в окно). Они гуляют.

Эксп . Они долго будут гулять, ты лучше играй не в детский сад, а просто в кубики. Тебе ведь некого обедом кормить: ребята гуляют, куклы сломались и игрушек никаких нет. (Лида продолжает играть.)

Через несколько минут на вопрос экспериментатора «Во что ты играешь?»— Лида опять отвечает: «В детский сад».

Эксп . Что ты делаешь?

Лида. Обед готовлю.

Эксп . Кому?

Лида. Сама буду есть. (1948, с. 20)

Аналогичные результаты получены почти со всеми детьми. Любые попытки экспериментатора вывести ребенка из роли и отказаться от сюжета не приводили к успеху. Дети упорно держались какой-нибудь роли и сюжета, соглашаясь иногда заменить роль воспитательницы на роль повара или приготовление котлет на раздавание шоколада.

Подводя итоги, Л. С. Славина пишет: «Результаты этой серии экспериментов убедили нас прежде всего в том, что детям чрезвычайно важно, чтобы в их игре присутствовали как роль, так и воображаемая ситуация. Несмотря на то что фактически они почти не обыгрываются детьми, устранить их из игры оказалось невозможным. Действительно, это настойчивое желание сохранить во чтобы то ни стало в своей игре роль и воображаемую ситуацию является лучшим доказательством их необходимости для игры ребенка и на этой ранней стадии ее развития» (там же, с. 21).

Установив необходимость роли и воображаемой ситуации для игры детей уже в младшем дошкольном возрасте, Л. С. Славина задалась вопросом о той функции, которую они выполняют в этой по внешнему своему виду предметно-манипулятивной игре. В связи с этим вопросом была проведена вторая серия экспериментов, состоящая из двух взаимосвязанных этапов.

На первом этапе дети получали только те игрушки, которые обычно использовались для простых манипулятивных действий. После того как испытуемые начинали действовать с предметами и, насытившись, выражали желание прекратить игру и уйти, экспериментатор, соглашаясь, что пора прекратить игру, одновременно вводил в ситуацию все остальные сюжетные игрушки и предлагал поиграть ими в «детский сад» или «дочки-матери».

Дети на данном этапе очень мало интересовались игрой. В большинстве случаев они просто перекладывали кубики в ведерки или расставляли их на тарелки. Продолжительность игры была относительно очень мала — не более 10—20 мин, дети быстро «насыщались» и выражали явную тенденцию под всякими предлогами уйти из экспериментальной комнаты. Некоторые после нескольких манипулятивных действий находили свой смысл в такой деятельности и превращали ее в своеобразную деятельность по созданию узоров из кубиков и камешков, выкладывая их прямо на столе или самым разнообразным способом на тарелках. Приведем два примера поведения детей на этом этапе эксперимента.

Оля (4 года 1 мес) получила от экспериментатора 3 ведерка с кубиками и камешками и 3 большие тарелочки.

Эксп. Вот игрушки. Хочешь поиграть?

Оля. Да. (Берет в руки один кубик, потом по очереди еще четыре. Держит их несколько секунд в руках, кладет обратно. Стоит. Берет в руки сразу несколько кубиков, кладет обратно, опять берет. Держит в руках. Перекладывает из руки в руку. С начала эксперимента прошло 5 мин. Взяла тарелочку. Начала выкладывать кубики по форме тарелочки. Старается, чтобы кубики лежали аккуратно. Отставила тарелочку. Сидит и ничего не делает. Затем начала собирать в одно ведерко все кубики красного цвета.)

Эксп. Ты во что играешь?

Оля смущенно молчит, затем говорит: «Дома у меня ведерочко и совочек есть».

Эксп. А ты во что теперь играешь?

Оля. Вот в это.

Эксп. А ты кто?

Оля продолжает перекладывать красные кубики из одного ведерка в другое.

Эксп. Хочешь еще играть?

Оля. Нет, я пойду в группу.

Эксп . Разве ты уже наигралась?

Оля. Да, я больше не хочу играть (уходит в группу. Всего играла 15 мин). (1948, с. 22—23.)

Таня (4 года 3 мес). Игрушки те же, что и в предыдущих примерах. Таня сразу начала выбирать из всех ведер камешки и складывать их аккуратно один на другой. Сложила все камешки. Сидит несколько минут, ничего не делая. Затем начала размещать их в виде дорожки, выкладывая их на столе и стараясь, чтобы они аккуратно лежали один рядом с другим.

Эксп . Ты во что играешь?

Таня. В камешки, в кубики и в ведерки.

Эксп . Что ты делаешь?

Таня. Вот камешки. (Продолжает выкладывать камешки. Закончив, опять сидит, ничего не делая, как будто бы не знает, чем еще заняться. Затем начала на каждый камешек класть по одному кубику. Через 8 мин встала и, заявив: «Я уже наигралась», ушла в группу.) (Там же, с. 23.)

Подытоживая полученные на этом этапе материалы, Л. С. Славина пишет: «Итак, мы видели, что игра детей в первой части эксперимента определялась физическими свойствами того игрового материала, который был представлен в их распоряжение.

Важно то обстоятельство, что, несмотря на явную незаинтересованность детей игрой, которой они занимались, ни один из наших испытуемых в этой части эксперимента не переходил к другому виду игры. Многие старшие дети, которым мы давали этот материал специально, с целью контроля, действительно разворачивали здесь самые разнообразные бытовые сюжетные игры» (там же, с. 25).

Эксперимент переходил во вторую фазу тогда, когда испытуемые предпринимали попытки уйти от действий с предложенным материалом. В этот момент экспериментатор выдавал детям все остальные игрушки и предлагал поиграть в игру с определенным сюжетом. Резюмируя итоги второй фазы своего эксперимента, Л. С. Славина пишет: «Дело решительно изменялось, когда (во второй части эксперимента) мы вводили в игру детей такие игрушки, которые наталкивали их на определенный сюжет и создавали воображаемую ситуацию и роль. Хотя эти игрушки, как и в играх, описанных раньше, прямо не вовлекались в действие детей, игра приобретала ту развернутую форму с бесчисленно повторяющимися и с большим увлечением совершаемыми действиями, которые нами уже были подробно описаны.

Итак, на материале этой серии экспериментов мы убедились в том, что игра детей, содержащая в качестве ее общего фона роль и воображаемую ситуацию, принципиально отличается от тех случаев игры, когда их вообще нет. При этом самым замечательным кажется то, что различные виды игры могут осуществляться с одними и теми же игрушками» (там же, с. 26).

На основании полученных материалов Л. С. Славина приходит к мысли о наличии как бы двух мотивационных планов в игре детей младшего дошкольного возраста. Первый — непосредственное побуждение действовать с предоставленными в распоряжение ребенка

игрушками и второй — образующий фон для осуществляемых действий с предметами и заключающийся в принятии определенной роли, придающей смысл действиям, производимым с предметами.

Это объяснение не представляется нам достаточно доказательным. Скорее, можно согласиться с Л. С. Славиной, когда она пишет: «Воображаемая ситуация и роль как раз и придают новый смысл действиям, которые дети производят с игрушками. Они переводят манипулирование с вещами в новый план. Ребенок-дошкольник уже не просто манипулирует с вещами, как это делает преддошкольник и как это может показаться при поверхностном наблюдении. Он играет теперь предметами, совершая с ними определенные действия. Именно в этом и заключается теперь для него смысл игры. Только тогда, когда в игре детей возникает воображаемая ситуация и роль, она приобретает для них новый смысл и становится той длительной эмоциональной игрой, которая обычно и наблюдается у детей этого возраста» (там же, с. 28).

Существенно важными в исследовании Л. С. Славиной нам представляются три момента: 1) экспериментальное доказательство того, что роль, которую берет на себя ребенок, коренным образом перестраивает и его действия, и значения предметов, с которыми он действует; 2) роль вносится в действия ребенка как бы извне, через сюжетные игрушки, которые подсказывают человеческий смысл действий с ними; 3) роль — смысловой центр игры, и для ее осуществления служат и создаваемая игровая ситуация, и игровые действия.

Предмет — действие — слово (к проблеме символизма в ролевой игре)

Почти во всех описаниях детской игры в качестве одного из ее характерных признаков фигурирует игровое употребление предметов. При этом предметы, вовлекаемые ребенком в игру, как бы теряют свое обычное значение и приобретают новое, игровое, в соответствии с которым ребенок их называет и производит с ними действия. Широко известны примеры игровых переименований и употребления предметов: палочка изображает в игре лошадь, и ребенок не только едет на ней верхом, но поит и кормит ее, ухаживает за ней; тонкая небольшая палочка может стать в игре и термометром, и вилкой, и карандашом, и еще многим другим; кубик — чашкой, а подчас и чем-то съедобным — котлетой, яблоком, однако он же может служить и для изображения автомобиля или вообще любым предметом, перемещающимся на плоскости.

Диапазон использования одних предметов в качестве заместителей других довольно широк, и это дало повод для самых различных толкований. Отдельные авторы считали, что в игре все может быть всем, и видели в этой проявление особой живости детского во-

ображения; иные указывали, что существуют пределы такого игрового использования предметов, ограниченные внешним сходством между обозначаемым и обозначающим.

Ж. Пиаже поставил во всей широте проблему символизма в игре, связав ее с развитием репрезентативного интеллекта, основной предпосылкой которого, по его мнению, выступает возникновение символа, т. е. отношения между обозначаемым и обозначающим. Ему же принадлежит перенесенное из лингвистики различие символа и знака. Под символом Ж. Пиаже понимает индивидуально обозначаемое, содержащее в себе элементы изображения искомого объекта. В истории письменности довольно подробно изучен процесс перехода от символического письма к собственно знаковому.

Прежде чем перейти к описанию и анализу имеющихся материалов о замещении в игре одних предметов другими, т. е. к проблеме «символизма» в игре, необходимо сделать несколько предварительных замечаний, которые должны внести ясность в вопрос о том, откуда ребенок черпает возможность «символического» использования предметов.

Трудно представить себе развитие современного ребенка вне его окружения игрушками. Очень рано, во всяком случае до того, как ребенок начнет производить различные мануальные движения с предметами, ему над кроватью подвешивают разнообразные предметы, служащие для разглядывания, для упражнения сенсорных аппаратов. Затем ребенку уже дают в ручки, например, погремушку. Погремушка — предмет, специально изготовленный взрослыми, посредством которого ребенок упражняется в действии размахивания. Это действие уже как бы запрограммировано взрослыми в конструкции погремушки. Поскольку ребенку этого возраста еще нельзя показать действие, то его формирование происходит с помощью специально сконструированных предметов.

Ребенок овладевает погремушкой в принципе так же, как и любым предметом, за которым закреплены определенные общественно выработанные способы действий. Погремушка ничего не изображает и ничего не замещает. Иными словами, среди игрушек, которые взрослые предлагают ребенку, есть просто предметы, предназначенные для развития зрительно-двигательных координации и сконструированные так, чтобы содержать в себе возможность самоподкрепления способа действия с ними. Круговые, повторные действия и являются типичными действиями с этими предметами.

Но есть среди предметов, предлагаемых детям, и такие, которые объективно изображают реальные предметы. Это куклы или животные — лошадки, петушки и т. п. Они, как и погремушки, должны вызывать у ребенка определенные действия (например, надавливание, при котором эти игрушки издадут звук, пищат). На первоначальном этапе игрушки еще не выступают в качестве изображений реальных предметов, но когда-то должны принять на себя таковые. В одних условиях изображением раньше становится петушок, а в других — маленький игрушечный автомобиль. Есть основания пола-

гать, что универсальной игрушкой, раньше всего приобретающей функции изображения, являются разнообразные куклы. Нетрудно найти примеры того, как во время купания ребенку уже в очень раннем возрасте дают резиновую или пластмассовую куклу, которая плещется в ванночке вместе с ним, куклу затем запеленывают и укладывают спать рядом с ребенком или одновременно кормят, поднося к ее рту ложку с едой. Так, в совместной деятельности со взрослыми происходит превращение изобразительной игрушки из предмета в собственно игрушку. Существенное значение при этом имеет название одним словом предмета и различных его изображений (настоящая собака, бегающая по комнате, игрушечная собачка, рисунок собаки в книжке).

Необходимо иметь в виду и то, что современные дети очень рано начинают рассматривать книжки с картинками, на которых изображены известные им или совершенно неизвестные предметы, а взрослые дают соответствующие названия. Всеми этими примерами мы хотим подчеркнуть, что современный ребенок живет не только в мире предметов, посредством которых удовлетворяются его потребности (чашки, ложки, ботинки, мыло, мочалка и т. п.), но и в мире изображений и даже знаков. Превращение предмета в игрушку есть процесс дифференциации означаемого и означающего и рождения символа. Иной раз нам кажется, что этот процесс идет спонтанно. Такое впечатление спонтанности создается в результате стихийности, неупорядоченности совместной деятельности взрослого с ребенком по овладению символами. При рассмотрении материалов, связанных с символизацией, необходимо это всегда иметь в виду.

Одна из самых ранних из известных нам экспериментальных работ, посвященных изучению символической функции,— исследование Г. Гетцер (H. Hetzer, 1926). Автор исходила из совершенно правильного предположения, что для готовности к школьному обучению необходима достаточная «зрелость» символической функции. Действительно, и овладение чтением, и усвоение начал арифметики требуют отношения к знаку как обозначающему определенную действительность. Изучив различные формы символической функции — рисование, конструирование, игру и употребление знаков, Гетцер пришла к заключению, что уже трехлетние дети в состоянии овладеть произвольным соединением знака и значения. Исходя из полученных результатов, она считает вполне возможным начинать обучение чтению значительно раньше, чем сегодня принято.

В связи с интересом к развитию знаковой функции, находящей свое выражение в письменной речи, Л. С. Выготский предпринял изучение генезиса письменной речи. В его исследовании содержатся материалы, интересные с точки зрения формирования символической функции.

Приведем полностью относящийся к этому вопросу отрывок из статьи Л. С. Выготского. «Мы пытались экспериментальным путем установить эту своеобразную стадию предметного письма у ребенка.

Мы ставили опыты в виде игры, при которой отдельные, хорошо (знакомые детям предметы условно, в шутку начали обозначать (предметы и лиц, участвовавших в игре. Например, откладываемая В сторону книга означает дом, ключи — детей, карандаш — няню, часы — аптеку, нож — доктора, крышка от чернильницы — извозчика и т. д. Дальше детям показывается при помощи изобразительных жестов на этих предметах какая-нибудь несложная история, которую чрезвычайно легко дети читают. Например, доктор на извозчике подъезжает к дому, стучит, няня открывает ему, он выслушивает детей, пишет рецепт, уезжает, няня идет в аптеку, возвращается, дает детям лекарство. Большинство детей даже 3 лет легко читают такую символическую запись. Дети 4—5 лет читают и более сложную: человек гуляет по лесу, на него нападает волк, кусает его, человек спасается бегством, доктор оказывает ему помощь, он отправляется в аптеку, затем домой. При этом примечательно то обстоятельство, что сходство предметов не играет никакой заметной роли при понимании этой предметной записи. Все дело только в том, чтобы эти предметы допускали соответствующий жест и могли служить точкой приложения для него. Поэтому вещи, явно не относящиеся к этой структуре жестов, ребенком отвергаются с полной категоричностью» (1935, с. 79).

В этом исследовании, как нам представляется, уже поставлена проблема функции действия (в данном случае жеста) в установлении соотношения между словом и предметом.

Интересные и важные материалы для решения этого вопроса содержатся в исследовании Г. Д. Лукова (1937), предметом которого было изучение осознания ребенком речи в игре. Г. Д. Луков применил в своей работе оригинальную методику «двойного переименования предметов в игре». Под руководством экспериментатора дети разворачивали сюжетную игру, носившую скорее «режиссерский», чем ролевой характер. Сами дети не выполняли никаких ролей, а по ходу разворачивания сюжета управляли действиями игрушек, выполнявших функции как людей, так и предметов, требовавшихся в игре. Количество предметов, могущих принять необходимые роли взрослых или детей и замещать предметы, специально ограничивалось с целью вынудить детей использовать для замещения подобранные экспериментатором предметы.

Все предметы, вовлекавшиеся в игру, делились на две категории: первая — имеющие строго фиксированные способы употребления в доигровой практике ребенка; вторая — не имевшие такого способа употребления. Так как при разворачивании игры игрушек-заменителей не хватало, то экспериментатор сам предлагал детям для замены предметы, стремясь выяснить, как отнесутся дети к предложенным им вариантам. После того как игра была развернута и дети произвели первое замещение необходимых предметов игровыми, назвав их соответствующими игровыми наименованиями, экспериментатор изменял дальнейший ход игры так, чтобы возникла необходимость

в новых персонажах и предметах. Но поскольку количество игрушек было ограничено, дети ставились перед задачей использовать уже «задействованные» предметы в новой функции и принять в соответствии с этим новое их наименование.

Таким образом, предмет, с которым у ребенка было связано определенное игровое употребление и наименование, замещал в начале игры что-либо одно, и соответственно ребенок называл его другим названием, а затем этот же предмет должен был заменить совсем иное и соответственно этому называться.

Так, при первом использовании и переименовании игрушечные лошадки и собачка выполняли функции детей в детском саду, а во второй фазе эксперимента должны были сделаться лошадка — поваром, который готовил обед на кухне, а собачка — лошадкой, которую надо было запрячь в тележку и ехать за молоком для детей. Конечно, подобный эксперимент носит несколько искусственный характер, хотя, вероятно, не более, чем многие другие опыты, обычно проводящиеся с детьми. Его искусственность снималась отношением к игре детей: если младшие дети вообще с трудом входили в игру, то начиная с пятилетнего возраста дошкольники включались легко, и эксперимент приобретал характер обычной игры.

Отметим только некоторые особенности поведения дошкольников, выявленные Г. Д. Луковым. Дети самой младшей группы (3—4 года) самостоятельно не подбирают заместителей для необходимых в игре предметов и персонажей. Они пассивны и подчиняются инициативе экспериментатора, соглашаясь с его предложениями, и так или иначе действуют в соответствии с ними. Активное изменение функции предмета самостоятельно ребенком не производится. Вещи выступают для него в том их употреблении и назначении, которое приобрели в процессе прежних действий. «Кубик, цилиндр или шар — это для ребенка предметы, которые можно бросить, положить один на другой, покатить и т. д., а лошадка для того, чтобы ее запрягать, кормить и т. п. Поэтому ребенком вещь легко названа новым именем и с той же легкостью эта вещь утрачивает для ребенка свое новое назначение и снова выступает для него в том своем назначении, которое она имеет до включения ее в данную игровую ситуацию» (там же, с 50).

Подытоживая данные, полученные в экспериментах с самыми младшими детьми, Г. Д. Луков приходит к заключению, что «не слово, не название вещи определяют собой способ употребления вещи, а сама вещь для ребенка выступает в нашей игровой ситуации, прежде всего, со стороны своего употребления, которое закреплено для него за этой вещью фактически, а не номинально» (там же, с. 53). Дети этого возраста, с одной стороны, очень легко изменяют вслед за экспериментатором назначение вещей в игре и их названия, с другой стороны, они лишь в очень редких случаях сколько-нибудь длительно сохраняют за вещью ее новое игровое употребление и название, постоянно возвращаясь к первоначальному, доигровому способу действия с предметом и к его прежнему названию.

Картина существенно меняется при переходе к эксперименту с детьми среднего дошкольного возраста (5 лет). Эти дети очень оживленно встречают предложение экспериментатора, играют с интересом, часто дополняют игру своими усовершенствованиями. У них возникает уже собственный план игры. Иногда дети предлагают другую игру, так как эта им не нравится. Сами активно ищут среди предложенных игрушек необходимые для замены персонажей или предметов, а если не находят, то соглашаются с предложениями экспериментатора, хотя и с некоторым трудом.

Особенно это касается сюжетных игрушек. Так, сами играющие находят возможным, чтобы детей детского сада изображали кубики, но их недостаточно, и, когда экспериментатор предлагает, чтобы детьми были собачка и лошадка, это вызывает сопротивление. Если участники и соглашаются, то с улыбкой, причем, чем менее соответствует замещающий предмет недостающему в игре действующему лицу, тем больший смех это вызывает. Второе переименование проходит так же, как и первое. Дети иногда соглашаются, а иногда сопротивляются предложению экспериментатора, но, приняв его, сохраняют в дальнейшей игре. Однако при замещении одного предмета другим ясно выражено ограничение возможности такой замены. Г. Д. Луков пишет: «Не все может быть всем. Учительницей может стать высокая кегля, но ею не может стать маленькая кегля; роль ребенка может выполняться игрушечной лошадкой, но для этого не годится, например, деревянный шарик и т. п.

Что же лежит в основе такого избирательного отношения ребенка к вещи? Почему одна вещь может быть лошадкой, а другая нет? Совершенно очевидно, что условием, для того чтобы одна игрушка заменяла другую, является не внешнее сходство (лошадка совсем не похожа на ребенка, а кубик — на автомобиль), а возможность определенным образом действовать с данной вещью. Так, например, с лошадкой можно действовать, как с ребенком: ее можно посадить, уложить в постель, заставить ее споткнуться и упасть и т. д., но именно этого нельзя сделать с шариком, не имеющим фиксированных координат, отсутствие которых ограничивает возможности действия с ним. Отсюда мы видим, что физические свойства предметов (то, как их можно положить, поставить) в некоторой степени ограничивают возможности действий с ними» (там же, с. 65).

Подводя итоги, Г. Д. Луков указывает, что дети 5—6 лет, в отличие от младших, не столь легко соглашаются с изменением употребления предметов в игровой ситуации: для них не безразличны объективные свойства предмета, так же, как и его назначение, привычное по предыдущей деятельности. Кроме того, раз изменив способ действия с предметом и его название, ребенок прочно сохраняет за данным предметом новое игровое назначение, даже в том случае, если оно не прямо соответствует его первоначальному игровому употреблению. Решающее значение приобретает включение данной вещи в игровое действие ребенка и тем самым в систему связей с другими предметами игровой ситуации.

Игровая система связей, очевидно, определяет и игровое название, которое уже довольно прочно сохраняется у детей средней группы, в отличие от воспитанников младшей, лишь согласившихся на такое название. Следовательно, употребление наименования и здесь зависит от того, как ребенок может действовать с вещью. Однако возможность действия вещью, обобщенный опыт ребенка, зафиксированный для него в слове, теперь, в свою очередь, может влиять на употребление предмета. Ребенок уже способен действовать с вещью, подчиняясь игровой задаче.

Характер игры старших детей в основном такой же, как и в среднем возрасте, но с некоторыми особенностями. Для них игровой способ действия по отношению к замещающей вещи очень устойчив, более, чем для младших детей. Подобная устойчивость употребления и называния вещи соответственно игровому плану характерна как для оформленных, так и неоформленных предметов, хотя испытуемые подчас не очень охотно переименовывают в первый раз неподходящие предметы, которые трудно употреблять согласно новому названию. По собственной инициативе дети почти никогда не производят вторичной замены, стараясь сохранить на всем протяжении игры строго фиксированное назначение. Поэтому первоначально попытка экспериментатора разрушить принятое игровое назначение вещей и заменить его другим наталкивается, как правило, на некоторое сопротивление.

Но после нескольких таких изменений дети охотно идут на дальнейшие вторичные переименования. Уловив к концу игры общий принцип, подсказываемый экспериментатором, дети начинают по собственной инициативе изменять назначение предметов в игре, превращая само переименование предметов и смену их употребления в самостоятельную игру, выходя за пределы разыгрываемой ситуации и даже разрушая ее. «Это — новая игра, которая не существует еще для детей более раннего возраста. Всякая, особенно необычная замена вызывает смех всех участников игры; все внимание направлено теперь на соотношение игровых способов действия с предметом. Причем собственные реальные свойства самого предмета как бы не принимаются в расчет. Для детей, таким образом, совершенно явно выступает условность игрового назначения всех включенных в игру предметов» (там же, с. 73). А следовательно, и их названия, добавим мы.

Предложенная Г. Д. Луковым экспериментальная модель дает возможность представить себе изменения в структуре связей между предметом, способом действия с ним и словом. На наших глазах происходит, во-первых-) отрыв способа употребления предмета от конкретной вещи, за которой этот способ первоначально закреплён, и, во-вторых, отрыв слова от предмета, благодаря чему структура «действие — предмет — слово» как бы переворачивается в структуру «слово — предмет — действие».

Сложность предложенной Г. Д. Луковым ситуации, вероятно,

вызывает своеобразный временной сдвиг, т. е. реально процесс движения от слова к предмету и действию с ним в жизни происходит раньше.

Дальнейшее исследование отношений между предметом, действием и словом было проведено нами. Основные наши задачи заключались, во-первых, в сравнительной оценке переименования внутри и вне игровой ситуации и, во-вторых, в выяснении роли слова в действиях ребенка с предметом. Мы провели три взаимосвязанные серии экспериментов, в которых приняли участие дети всех возрастных групп дошкольного возраста.

В первой серии, которую мы называли игрой в переименование, на столике помещался ряд предметов, и ребенок по предложению экспериментатора называл их другими названиями, т. е. переименовывал. Для того чтобы быть уверенным, что предмет действительно воспринимается и именно этот предмет переименовывается, ребенок держал его в руках и смотрел на него. Для переименования предлагались: кубик, коробочка, мячик, автомобиль, собачка, кукла. Предметы имели различную степень функциональной определенности. В качестве новых мы выдвигали названия самых различных предметов: и такие, которые фактически часто встречаются в играх (карандаш предлагалось назвать ножом или ложкой, коробку — домом, мячик — яблоком и т. д.), и такие, которые находятся в явном противоречии с предметом (например: коробка — лошадь, кукла — мячик или автомобиль).

Опыт протекал следующим образом: ребенок усаживался за стол, на котором находились предметы. Экспериментатор давал в руки ребенку предмет и спрашивал: «Что это?» (Нож, автомобиль и т. д.). После того как ребенок обозначал предмет в первый раз другим названием, его просили повторить новое название несколько раз, то же самое происходило и с другим предметом. Таким образом, в первой серии переименование производилось вне игрового использования предметов.

Во второй серии ребенку давались 4 предмета и их игровые наименования. После того как он повторял игровые наименования, ему предлагалось произвести ряд действий с предметами. Ребенок получал карандаш, который назывался ножом, мяч — яблоком, автомобиль — домиком и кубик — собачкой. После повторения испытуемым игровых названий предметов экспериментатор предлагал произвести с предметами некоторые действия: 1) «Дай собачке яблоко», 2) «Отрежь кусочек яблока», 3) «Поставь собачку в домик». Если после сказанного ребенок использовал предметы не в соответствии с игровым наименованием или отказывался действовать с ними, то экспериментатор напоминал об игровом значении предметов и вторично предлагал произвести действие.

Предметы и их игровое наименование подбирались нами с таким расчетом, чтобы с одними из них — карандаш (нож) и мяч (яблоко) — необходимые действия произвести было легко, а с другими —

кубик (собака) и автомобиль (дом) значительно усложнились из-за несоответствия между предметами и их игровым употреблением.

Третья серия была аналогична второй, но в ней более резко расходились доигровое и игровое употребления предметов. Для игры предлагались кукла и бумага, сохранившие свое реальное назначение на протяжении всего опыта. В дополнение давались карандаш в качестве ножа, нож в качестве карандаша и молоток в качестве колбасы. Ребенка просили произвести несколько действий: отрезать кусочек колбасы и дать кукле; нарисовать кукле шарик и домик; отрезать кусочек бумаги и завернуть в нее колбасу. В том случае, если ребенок действовал с предметом, не руководствуясь его игровым переименованием, экспериментатор спрашивал, чем он осуществляет действие, и напоминал об игровом значении предметов. Игровое употребление предмета усложнилось из-за того, что происходило в конфликтной ситуации, при наличии реального предмета (резать карандашом при наличии ножа и рисовать ножом при наличии карандаша).

Как явствует из описанных методик, все серии были взаимно связаны и дополняли одна другую — от простого переименования к переименованию с необходимостью действия в соответствии с новым игровым названием в обычной и затрудненной конфликтной ситуациях.

Во всех сериях участвовали 40 детей 3—5 лет, по 10 человек каждого возраста. Таким образом, было получено 120 протоколов, которые и послужили материалом для анализа¹.

Уже у детей 3 лет простое переименование не вызывает особых затруднений. Большинство легко принимают предлагаемые им новые названия предметов. Из 10 детей 6 называли все предметы другими словами, предлагавшимися экспериментатором.

Так, Таня (3 года 5 мес) принимала все варианты и пользовалась новыми названиями. При предложении назвать собаку автомобилем говорила: «Автомобиль». На вопрос экспериментатора: «Что это?» — Таня заявляла: «Это собачка» — и сразу же поправлялась: «Это автомобиль». Игорь (3 года 9 мес) все предметы без затруднения называл по-новому и только при переименовании собачки в куклу произнес: «Кукла», но сразу же добавил: «Я видел, как одна собачка хвостиком виляла». На вопрос экспериментатора: «Что это у нас?» — Игорь ответил: «Собака».

Лишь у двух детей обнаружилось явно выраженное нежелание называть другими названиями некоторые предметы.

Ира Б. (3 года) одни переименования принимала легко, а другие вызывали у нее протест. При переименовании собаки в куклу Ира сказала: «Это кукла. Ав-ав-ав!» Эксп.: «Кто это?» Ира: «Это собачка». Эксп.: «Скажи: это кукла». Ира: «Нет! Это собачка, ее погладить. Это соба-а-а-чка! Ав-ав!» Эксп.: «Это кукла». Ира:

¹ Активное участие в проведении экспериментов принимала Д. Б. Годовикова. Результаты ранее нигде не публиковались.

«Не-ет, не-ет, это собачка. Ав-ав!» (Ставит собаку на стол, вертит ей хвостик). При переименовании коробки в тарелку Ира протестует: «Нет, нет, не тарелка, Я не хочу». Э к с п.: «Скажи: это тарелка». Ира: «Нет, не тарелка». Э к с п.: «Скажи, где у нас тарелка?» Ира: «Нету». Аналогичным образом вела себя Ира при переименовании собаки в автомобиль, коробки в автомобиль, коробки в лошадь.

Ира С. (3 года) протестовала против переименования мячика в яблоко. «Разве мячики бывают яблоки?» — заявила она на просьбу назвать мячик яблоком. Э к с п.: «Ирочка, что это у нас?» Ира: «Яблоко. Я буду в мяч играть!» При переименовании мячика в собачку Ира схватила со стола игрушечную собачку и говорит: «Да вот она, собака-то». Подобным образом Ира поступала только в отдельных случаях. Переименование карандаша в ложку, нож, молоток; кубика в дом, яблоко, молоток; автомобиля в трамвай производила легко.

Таким образом, у самых младших трехлетних детей (Ире Б. и Ире С. ровно по 3 года) было затруднено переименование главным образом сюжетных игрушек. Можно предположить, что обе девочки в интересующем нас отношении находятся еще на стадии, характерной для более раннего возраста, когда переименование протекает несколько затрудненное, чем у детей трехлетнего возраста.

У детей 4 лет мы вовсе не встречались с затруднениями при переименовании. Лишь одна Тамара К. (4 года 4 мес) не захотела переименовать коробку в автомобиль. Только после трехкратного предложения Тамара говорила раздельно: «Авто-мо-биль». У двоих — Наташи Е. (4 года 7 мес) и Жени В. (4 года 3 мес) — была заметна своеобразная реакция при переименовании кубика в собачку. Обе девочки, произнося название, предложенное экспериментатором, настойчиво смотрели на предмет, именем которого им предлагали называть кубик.

Таким образом, простое переименование у детей старше 3 лет не вызывало никаких затруднений. Они легко вслед за экспериментатором называли предметы предлагаемыми игровыми наименованиями.

У 5-летних детей переименование также не вызывало никаких осложнений. С чисто внешней стороны дети 5 лет производили переименование в основном так же, как и 4-летние. Однако у некоторых из них стало заметно иное отношение к переименованию. Они начали задавать вопросы относительно названия предметов, перебивая экспериментатора: «А это кто?», а иногда делали попытки сразу действовать с предметами согласно новому названию. Коля Т. (5 лет 5 мес) после переименования карандаша в ложку спросил, показывая на автомобиль: «А это кто?», затем то же самое повторилось с собачкой. Он же, переименовав карандаш в лошадь, посмотрел на автомобиль и еще раз уточнил: «А это что будет?» Саша Р. (5 лет 9 мес) при переименовании коробки в дом перевернул ее вверх дном; назвав тарелкой, перевернул и поставил вниз дном, а обозначив автомобилем, повез ее по столу. У некоторых детей 5 лет встречались отдельные случаи пассивного сопротивления переименованию и отвлечения в сторону предметов, названия которых им предлагали переименовать, если последние находились перед глазами.

Шестилетки совсем легко справлялись с задачей переименования, соглашались со всеми новыми названиями и называли ими предметы. Случаи несогласия вовсе не встречались.

Представляет интерес поведение одного мальчика — Саши В., который не только сразу принимал новые переименования, но и соответственно действовал с предметами. При переименовании карандаша в ложку: «Ха! Это ложка. Ам! (Поднес ко рту.) Какая ложка, кушать можно». В лошадь: «Это лошадь. Лошадь». (Делал движения, изображающие скачки лошади). В нож: «Это нож. Надо им хлеб резать». (Изображал процесс нарезания карандашом). В молоток: «Молоток. Хорошо. Тук-тук-тук!» (Стучал им по столу). При переименовании куклы в собаку Саша заулыбался, наклонил куклу: «Ав-ав! Эх ты, не кусайся. Она попала под автомобиль. Эх ты, собачка, не попадайся под автомобиль». В мячик: «Какой-то неудачливый мячик мне купили, не подпрыгивает. Что ли, его от потолка бить». При переименовании собаки в автомобиль: «Это у нас автомобиль, конечно. Би-би-би-би! Остановился автомобиль. Би-би... Это у нас... Я сам могу назвать кто. Это у нас заяц. Немножко только ушки приподнять». (Приподнимает ушки у собаки и показывает экспериментатору.)

Так поступал Саша с каждым предметом, который переименовывался. У других детей подобное отношение к переименованным предметам встречалось лишь в зачаточном состоянии. Хотя Саша — единственный ребенок, у которого в столь рельефной форме проявилось игровое отношение к переименованию, нам представляется, что это пример яркого, развернутого выражения той высшей степени, которой достигают лишь дошкольники, совершенно свободно пользующиеся словом.

Эта серия экспериментов дает основание лишь для одного вывода. Фактический материал свидетельствует, что уже в начале дошкольного возраста ребенок относительно свободно пользуется словом и на протяжении этого возраста научается свободнее пользоваться им как названием предметов. Вместе с тем слово все больше начинает включать систему возможных действий с тем предметом, который оно обозначает. Как совершенно правильно указывает Г. Д. Луков, «каждое слово для ребенка как бы содержит в себе возможную систему действий, а тем самым и особенность того предмета или явления, к которому он относит само слово. Связь слова с предметом и связь возможных действий со словом показывает, что слово, по своему содержанию, выступает для говорящего как образ действия с называемым предметом или явлением» (1937, с. 110).

Вторая серия имела два усложнения: во-первых, ребенок должен, после того как экспериментатор предложил новые названия предметов, поочередно назвать ими все предметы и, во-вторых, произвести ряд действий с последними.

Согласно фактическим данным, принятие новых названий, предложенных экспериментатором в условиях предстоящего игрового использования их, имеет некоторые особенности. Дети каждого возраста справляются с этой задачей по-разному. Многие, называя предметы новыми названиями, делают ошибки, обозначая предмет или его собственным именем, или другим, но не тем, которое предложил экспериментатор.

Наибольшее количество ошибочных названий падает на младший возраст (3—4 года) и на называние кубика собачкой. Почти все младшие дети ошибаются именно в этом переименовании; у 5-летних количество ошибок уменьшается вдвое, а у шестилеток зафиксирована только одна ошибка. Отнесение слова «нож» к карандашу и слова «яблоко» к мячу протекало значительно более легко, чем слова «собачка» к кубику. Полученные факты опровергают утверждение некоторых психологов, что в игре все может быть всем и что ребенок с одинаковой легкостью, в силу якобы присущей ему живости фантазии, может назвать любой предмет любым названием.

Имеющиеся данные позволяют предполагать, что переименование детьми предметов ограничено теми, которые по своим реальным свойствам позволяют произвести требуемые новым наименованием действия. На протяжении дошкольного возраста происходит значительное расширение закрепленных за словом действий с предметом и его свойств, что и создает возможности более свободного, но все же ограниченного игрового переименования.

После того как ребенок правильно называл предметы предложенными экспериментатором названиями, опыт переходил во вторую фазу. Теперь ребенка просили произвести ряд действий с предметами в соответствии с их новыми названиями. Половина 3-летних детей, даже после того как они приняли новые названия, испытывали затруднения при выполнении действий кормления собачки яблоком (кубика — мячом).

Ира С. (3 года) на предложение экспериментатора: «Дай собачке яблоко» — не стала выполнять действие. «Какой собачке яблоко? Какая собачка-то?» Эксп.: «Где у нас собачка?» Ира (поворачивается к собачке, стоящей на другом столе): «Вот собачка». Эксп.: «А у нас где здесь собачка?» Ира: «Вот». (Показывает на кубик.) Эксп.: «Дай этой собаке яблоко». Ира: «Какой собаке-то?» (Держит в руках кубик (собаку) и мяч (яблоко).) Не хочу я». Экспериментатор повторил все условия игры и инструкцию. Ира, несмотря на его настойчивые требования, не произвела требуемого действия. Ира знала игровые наименования предметов, но действовать в соответствии с ними не могла.

Надя А. (3 года) после предложения экспериментатора дать собачке яблоко взяла мяч, повертела его, посмотрела на собаку (на другом столе), подошла к ней и поднесла мяч к морде. Эксп.: «А где здесь у нас собачка?» Надя возвратилась, села и молчит. Эксп.: «Где собака?» Надя (вздыхая): «Нету тут собаки. Нету тут собачки. Вот это (кубик) не собачка». Эксп.: «Это что?» Надя: «Ты скажи, скажи ты. Я не умею». Эксп.: «Это собачка». Надя: «А где у нее лицо?» Эксп.: «Вот это собачка (еще раз показывает на кубик), дай ей яблоко», Надя сразу протянула мяч к кубику. Точно так же вели себя еще трое детей.

Половина самых младших детей при необходимости действовать в соответствии с принятым новым значением отказывались от действия и вслед за этим и от нового названия предмета, хотя и знали его. Одна девочка, принимая новые названия, подчеркнула условный характер действий.

Люба Д. (после предложения экспериментатора взяла мяч) : «А где собачка-то? (Трогает кубик.) Вот это, да?» Эксп.: «Да». Люба протянула мяч к кубику:

«Понарошку, да?» Эксп.: «Отрежь кусочек яблока». Люба: «А где ножик-то?» (Взяла карандаш.) Это? Режет им и заявляет: «Понарошку». Другие дети часто задавали вопросы: «А где собачка?», «А где ножик?» и т. д.

Дети 4 лет легче справлялись с задачей этой серии. Только 2 ребенка отказались от действий с кубиками, как с собакой, реагируя на предложение экспериментатора так же, как и трехлетние.

Интересен характер выполнения действий. Большинство детей молча протягивали мячик к кубику, иногда просто ставили их рядом (собачку с яблоком). Только один Женя протягивал мяч к кубику, говоря: «На, собачка, яблоко!»

У 5-летних детей нет особенно заметного сдвига. Среди них также 2 ребенка не производили действий с кубиком, как с собачкой. Однако из выполнявших действия детей никто уже не ставил просто мячик рядом с кубиком, все протягивали его к кубику.

Шестилетки все справились с задачами этой серии значительно свободнее. Среди них не было ни одного случая невыполнения действий. Все дети действовали в соответствии с принятыми названиями предметов. Один мальчик — Саша В. (6 лет) по первому же предложению экспериментатора развернул совершенно самостоятельную игру в кормление собаки (кубика).

Эксп.: «Дай собачке яблоко». Саша: «Ну, кушай. Хочешь? Хочешь? Она говорит—разрезать». Эксп.: «Разрежь». Саша (взял карандаш, разрезал им мяч, поднес мяч к кубику. Все проделал очень быстро) : «Ест, ест, ест. Остались одни огрызки, огрызки она не любит. Пошла. Хочет поспать собачка, вон дом собачки. Иди в конуру. Ну, спи, спи (Поставил кубик в дом.) Проснулась собачка. Меня нет. Хочет, чтоб я к ней пришел. Что ты хочешь, собачка?» Говорит за собачку: «Я хочу покушать». — «Хочешь те огрызки?» — «Я хочу их порезать». — «А ножа нет. Возьмем у соседей. (Взял карандаш.) Взяли. Только тупой, поточим у точильщика. О-о-острый. Порезали огрызки». (Порубил карандашом предполагаемые огрызки.)

Таким образом, действия согласно переименованиям вызывают наибольшие затруднения у самых младших детей. Они не хотят совершать действия, отказываясь при необходимости их производить от принятого до начала действия игрового названия предмета. Это противоречие, в котором побеждает непосредственно данный предмет и связанное с ним действие, во второй половине дошкольного детства сглаживается и становится почти совершенно незаметным, иногда проявляясь лишь в способе действий с переименованными предметами.

Во второй серии использовались все предметы, входившие в первую. Если проанализировать простое переименование тех предметов, с которыми проходил эксперимент во второй серии, то оказывается, что в первой переименование «нож — карандаш» принимается всеми детьми 3 лет; «кубик — собака» не принимается только 1 ребенком; «мячик — яблоко» — также только 1 ребенком; «автомобиль — дом» принимается всеми. Начиная с 4 лет переименование этих предметов вовсе не встречает затруднений.

Во второй серии при необходимости действия в соответствии с переименованием кубика в собаку половина самых младших детей сопротивлялась этому, а у второй половины, которые производили действие, оно по способу выполнения не соответствовало переименованию. Особенно ярко это проявилось при кормлении кубика (собаки) мячиком (яблоком). Другое действие — резание карандашом (ножом) мячика (яблока) — принималось и производилось почти всеми детьми правильно, т. е. дети действовали карандашом, как с ножом, нарезая яблоко. Лишь очень немногие действовали с ним не как с ножом, а как с карандашом. Так, Ира С. (3 года) не режет мячик, а ковыряет его острием карандаша; Саша Л. (4 года 9 мес) чертит карандашом по мячу, держа его в перпендикулярном положении к поверхности мяча.

Итак, перед нами следующие факты: 1) простое переименование кубика в собачку, карандаша в нож принимается почти всеми детьми; 2) действие с карандашом, как с ножом, принимается детьми по способу своего выполнения, лишь немногие составляют исключение; 3) действие с кубиком, как с собакой, половиной детей младшего возраста вовсе не принимается, а у другой половины не превращается в действие кормления; у старших детей это действие начинает по способу своего выполнения походить на действие кормления.

Факты свидетельствуют о том, что введение переименования в ситуацию игрового использования предмета резко повышает сопротивление переименованию, особенно в тех случаях, когда игровые действия противоречат установившимся в прежнем опыте и не находят себе поддержки в свойствах игрового предмета.

Для того чтобы проверить взаимоотношения между системой связей непосредственного названия данного предмета и условного нового названия предмета с действиями, мы предприняли третью серию экспериментов, цель которых — показать, что неприятие детьми 3 лет кубика вместо собаки не случайно и через подобные отношения проходит всякое игровое употребление предмета.

Детям в качестве игровых предметов предлагались карандаш, нож и молоток — у всех достаточно выявленная и определенная система действий. Эти игровые предметы следовало включить в игру с куклой и листом бумаги, значение последних во время опыта не менялось. Детей просили использовать карандаш в качестве ножа, нож в качестве карандаша и молоток в качестве колбасы и произвести ряд действий в соответствии с новым игровым назначением предметов.

По нашим предположениям, наличие среди предметов и карандаша и ножа, используемых в игре один в качестве заместителя другого, должно усиливать связи предмета и его доигрового назначения и тем самым яснее обнаружить взаимоотношения между системой связей предмета с действиями и слова с действиями. Наши ожидания оправдались.

Все случаи использования предметов можно разделить на три

способа. К первому относятся случаи использования в соответствии с игровым переименованием предмета; ко второму — возникающие в результате борьбы между двумя предметами; к третьему — непринятия предмета в соответствии с игровым переименованием, т. е. использование по прямому назначению.

Первый способ не нуждается в иллюстрировании. Во всех отнесенных сюда случаях дети сразу брали предмет в соответствии с его игровым переименованием и производили им необходимые действия: резали карандашом и рисовали ножом.

Для второго способа характерна борьба между доигровым и игровым употреблением.

Ира С. (3 года) на предложение экспериментатора: «Нарисуй кукле шарик и домик» — протягивает руку за карандашом. Останавливается и берет ножик, говоря: «Это карандаш». Рисует ножом, говорит: «Нарисовала». Более ярко эта борьба выражена у Наташи К. (4 года 7 мес). После предложения экспериментатора Наташа смотрит на него, улыбается, берет нож: «А я не умею дом рисовать». Эксп.: «Нарисуй только шарик». Наташа берет карандаш и рисует карандашом. Эксп.: «Чем ты рисуешь?» Наташа долго не отвечает, молча берет нож, но не рисует им, а начинает резать лежащий на столике молоток. Наташа В. (5 лет 5 мес) берет сначала нож, потом карандаш. Спрашивает: «Понарошке?.. Или по правде?» Эксп.: «Как, ты думаешь, надо сделать?» Наташа: «По правде. (Чертит карандашом в воздухе над бумагой.) Все!» Эксп.: «А где же шарик?» Наташа: «Я понарошке». Эксп.: «А чем ты рисовала?» Наташа: «Вот этим». (Показывает карандаш.)

В случаях непринятия предмета в новом качестве дети или сразу действуют с предметом по прямому назначению, или, начиная, вскоре решительно отказываются от игрового употребления, переходя к нему только после напоминания экспериментатора.

Ира С. (3 года) на предложение отрезать кукле кусочек колбасы берет сразу же нож и режет им молоток. Эксп.: «Что ты режешь?» Ира: «Это нож. Это у нас нож!» (Продолжает резать.) Эксп.: «Где у нас нож?» Ира (берет карандаш): «Это (Тут же берет нож). Это будет нож». (Режет им карандаш.) Экспериментатор повторяет условия игры. Ира: «Нет, это нож будет (о ноже), а это карандаш». (Опять режет карандаш.) Эксп.: «А ты другим ножиком отрежь». Ира (берет карандаш, режет им): «На! Большой кусок!» (Дает кукле.)

Ира Б. (3 года) не приняла переименования даже после двукратного напоминания экспериментатора об игровом названии предметов и возмущенно реагирует: «Но-ож!» (о ноже). «Это не нож (о карандаше), а вот он» (о ноже). Сережа У. (4 года 3 мес) на предложение отрезать кусочек колбасы режет ножом молоток. Эксп.: «А чем ты режешь?» Сережа: «Ножиком». Эксп.: «А где у нас нож?» Сережа: «Вот он». (Показывает на нож.) Только после напоминания экспериментатора об условиях игры он соглашается произвести действие в соответствии с переименованием. Саша К. (6 лет) на предложение экспериментатора режет ножом молоток. Эксп.: «А чем ты режешь?» Саша: «Ножом». Сам говорит после этого: «А вот нож». (Берет карандаш и режет карандашом.)

Если объединить все случаи принятия игрового переименования как сразу, так и после сопротивления и сопоставить их со случаями полного отказа, то мы получим следующую картину (количество детей дано в %):

в 3 года принимают	28, не принимают	72
« 4 « «	55 « «	45
« 5 лет «	45 « «	55
« 6 « «	50 « «	50

Эти данные с достаточной ясностью показывают, что в условиях усложненной ситуации значительно возрастает количество детей, не принимающих игрового употребления предметов. Если во второй серии карандаш в качестве ножа принимается всеми детьми, то в данном эксперименте это действие принимает только половина детей. Аналогичная картина наблюдается и в отношении употребления ножа в качестве карандаша. Почти все дети 3 лет (за исключением 1 ребенка) и половина детей во всех остальных возрастах не принимают нож вместо карандаша и стремятся действовать с ним, как с ножом.

Особых различий между младшими и старшими дошкольниками в этом эксперименте нет. Только дети 3 лет дают значительное число отказов. В остальных возрастах количество детей, принимающих игровое употребление, почти одинаково. Однако это лишь кажущееся отсутствие различий. Если проанализировать сопротивление игровому употреблению (в тех случаях, когда все же удается добиться у отказывающихся детей его принятия), то оказывается, что у младших дошкольников оно значительно больше, чем у старших.

Младшим детям, отказывающимся от игрового употребления предмета, экспериментатору по несколько раз приходилось напоминать условия игры, иначе они лишь иногда употребляли предмет в соответствии с переименованием.

Так, Надя А. (3 года) на предложение экспериментатора отрезать кусочек колбасы говорит: «Вот эту (показывает на молоток) вот этой?» (Показывает на нож. Берет нож и режет им молоток.) Эксп.: «Чем ты режешь?» Надя : «Этим надо?» Эксп . : «А что это у нас?» Надя: «Ножик». Эксп . : «А это что?» (Указывает на карандаш.) Надя: «Это карандаш. (Берет молоток, стучит им.) Молоток». Экспериментатор повторяет все условия и еще раз предлагает отрезать кусочек колбасы кукле. Надя (сразу режет карандашом молоток): «Вот». (Дает кукле молоток.)

У старших детей для принятия игрового употребления предмета достаточно лишь одного вопроса экспериментатора. Коля Т. (5 лет 5 мес) режет ножом молоток. Эксп . : «Чем ты режешь?» Коля: «Карандашом». (Сразу берет карандаш и режет им молоток.) Алла Д. (5 лет 4 мес) берет нож и режет им. Эксп.: «Чем ты режешь?» А л л а : «Ножиком». Эксп . : «А где у нас ножик?» А л л а : «Вот будет нож». (Берет карандаш и режет им.) Она же на предложение экспериментатора нарисовать кукле домик и шарик берет карандаш. Эксп . : «Чем ты рисуешь?» Алла молча берет нож и чертит им по бумаге. Владик Ж. (6 лет) берет нож и молоток. Режет. Эксп . : «Чем ты резал?» Владик: «Вот чем — ножом». Эксп . : «А где у нас нож?» Владик: «Вот». (Показывает на карандаш, берет его и режет.)

Таким образом, старших детей, не принимавших сразу игрового употребления предметов, гораздо легче побудить к новому использованию, нежели младших. Последним необходимо настойчиво повторять игровые названия и активно побуждать их к выполнению действия.

Чем объяснить, что во второй серии карандаш легко принимался вместо ножа, в то время как в третьей половина детей всех возрастов его отвергала? Почему дети, легко употреблявшие карандаш вместо ножа, как только в условиях игры вводился наряду с карандашом настоящий нож, отказывались от карандаша и только после вмешательства экспериментатора принимали его игровое употребление? Почему, наконец, в тех же опытах игровое использование молотка в качестве колбасы принималось всеми, без исключения, детьми?

Все эти факты указывают на то, что связи между словом (названием предмета) и системой действий, в нем закрепленных, могут вступать в различные взаимоотношения с системой связей предмета и его игрового употребления. Введение реального предмета усиливает связи предмета с действиями и ослабляет связи слова с действиями или даже вовсе тормозит их.

Есть основания полагать, что связи действий с предметом и словом, его обозначающим, составляют единую динамическую структуру. Это несомненно так, в противном случае невозможно было бы игровое употребление предмета. Однако наши экспериментальные материалы свидетельствуют, что, во-первых, для того чтобы слово включилось в эту динамическую структуру, оно должно впитать в себя все возможные действия с предметом, стать носителем системы предметных действий; во-вторых, только впитав в себя всю систему действий, слово может заменить предмет; в-третьих, система связей слова с действиями в определенных условиях может подчинить себе систему связей предмета с действиями; в-четвертых, отношения двух систем связей претерпевают именно в дошкольном возрасте существенное изменение. Можно предположить, что игра как раз и представляет собой своеобразную практику оперирования словом, в которой и происходят эти изменения отношений между предметом, словом и действием.

Эксперименты, проведенные нами, были повторены Г. Л. Выгодской (1966) с глухими детьми. Методика экспериментов была точно такой же, как в уже описанных опытах. Г. Л. Выгодская предположила, что вследствие задержки в развитии речи у глухих детей, в отличие от слышащих, переименование предметов будет затруднено и вместе с тем словесное обозначение не будет определять игровых действий, которые окажутся более непосредственно связанными с ситуацией игры.

Эти предположения подтвердились лишь отчасти. На основании полученных данных Г. Л. Выгодская пришла к следующим выводам:

Если половина 3-летних слышащих детей не приняла игровых названий предметов, то глухие испытуемые все согласились на переименование предметов, приняли игровое название и сохранили их за предметами в течение всего эксперимента.

Если слышащий ребенок принял игровое название предмета, то он и действует с этим предметом в соответствии с его новым наз-

ванием. Для слышащего ребенка новое название предмета определяет собой и новый способ действия с ним. В тех случаях, когда слышащий ребенок отказывается выполнить игровое действие, он вслед за этим отказывается и от игрового названия предмета, возвращаясь к доигровому. Другими словами, если он согласится назвать кубик утюгом, то он начинает утюгом гладить, т. е. производить специфическое для нового названия действие. Если ребенок не желает гладить кубиком, то он тут же отказывается от его игрового названия — «утюг» — и снова называет его кубиком.

Другое наблюдалось у глухих детей. Легко согласившись назвать кубик утюгом, они вместе с тем в большинстве случаев не гладили им. Следовательно, приняв новое название, согласившись на него, глухие дети зачастую не выполняли с предметом действия, диктуемого новым названием, или производили действие формально. Принятое глухими детьми игровое название в меньшей степени, чем у слышащих детей, определяет собой способ и характер их действий. Почти безоговорочное принятие игровых названий глухими детьми, по-видимому, можно объяснить специфическим отношением глухого ребенка к слову педагога, который выступает для него основным источником получения речевых знаний.

Тот факт, что, приняв игровое переименование, испытуемые в ряде случаев не руководствовались им при выполнении действий, свидетельствует об ином уровне смыслового и функционального развития слова у глухого ребенка. Формально принимая предложенное переименование, глухие дети в ряде случаев действуют не в соответствии с ним, а сообразуясь с его непосредственно воспринимаемыми особенностями. Слово у глухого ребенка еще не вобрало в себя системы всех связей, не включает в себе достаточного обобщения и не регулирует полностью действия глухого ребенка.

«Специальное обучение речи,— пишет Г. Л. Выгодская,— меняет отношение глухих детей к слову, дает им возможность понимать слово настолько, что оно начинает определять собой их действия. В результате обучения речь начинает регулировать действия глухих детей. Резкое увеличение (более чем в 11 раз) количества игровых действий, выполненных по словесной инструкции детьми 3-го года обучения по сравнению с детьми 1-го года обучения,— убедительное доказательство этого» (1966, с. 183—184). Полученные Г. Л. Выгодской данные были затем подтверждены и в экспериментах, носивших более естественный характер,— при организации игры, в которой требовалось заменить один предмет другим, функционально сходным.

Материалы Г. Л. Выгодской заставляют критически пересмотреть взгляды некоторых психологов, которые вслед за Ж. Пиаже считают, что игровой символизм существенным образом не зависит от развития речи.

Понятие символа у Ж.-Пиаже предполагает сходство между обозначаемым и обозначающим. Если вовлекаемые в игру предметы выступают символами отсутствующих, но необходимых по ходу раз-

вертывания сюжета предметов, т. е. непосредственно их изображают, являются их образами, то, действительно, никакая речь не нужна. Слово в данном случае только повторяло бы то, что уже содержится в символе как образе отсутствующего предмета. Это как в пиктограмме, которая есть прямое указание на значение, минуя слово.

Согласно Пиаже, отношение символа к предмету в принципе такое же, как и отношение образа к предмету, Предмет-символ, с которым мы встречаемся в игре,— это образ обозначаемого предмета, но данный в другой материальной форме. При таком понимании символа-предмета, используемого детьми в игре, который непосредственно указывает ребенку на обозначаемый предмет, естественно, слово не играет никакой активной роли.

Однако подобное представление о символизме в игре не вполне отвечает фактам. Как показали наши наблюдения и исследования, предметы, вовлекаемые в игру в качестве заместителей необходимых, но отсутствующих предметов, чрезвычайно многофункциональны и вместе с тем их сходство с обозначаемыми предметами очень относительно. В чем, действительно, сходство между палочкой и лошадью? Палочка не есть, даже очень схематизированный, образ лошади. Но ведь она же, эта самая палочка, может быть и ружьем, и змеей, и деревом. Еще яснее такая многофункциональность выражена в бессюжетных игрушках. Небольшая палочка из строительного материала бывает и тарелкой, на которую кладут еду, и едой, которую кладут на листик, изображающий тарелку. Это зависит всецело от того, какое значение будет придано ребенком предмету в данный конкретный момент развертывания игры. Слово, которым ребенок называет многофункциональный предмет в игре, сразу ограничивает его назначение, определяет его функцию — то, что с этим предметом можно и надо делать в игре, какие действия производить. Если кубик назван утюгом, то это значит, что с ним надо производить действия глажения; если кубик назван котлеткой, то его надо есть, а если тарелкой, то на него надо класть еду и его надо носить как тарелку. Это возможно только потому, что само слово в этот период развития несет в себе опыт действий с предметами.

На первый взгляд может показаться, что сюжетные игрушки — символы. Конечно, в них значительно больше изобразительности. Однако дети используют и эти сюжетные игрушки, изображающие животных, людей и т. п., очень разнообразно. Собачка может выполнять функцию ребенка, а кукла — пассажира такси. Диапазон использования сюжетных игрушек очень широк.

Именно поэтому Л. С. Выготский предпочитал говорить о переносе значений с одного предмета на другой, а не о символизме. Такое замещение одного предмета другим происходит в игре на основе возможностей произвести с игровым предметом действие, необходимое для развертывания роли. Это очень важный компонент игры. Благодаря замещению происходит утеря в действии конкретности, операционально-технической стороны и превращение его в изобразитель-

ное, передающее только общее назначение (кормление, укладывание спать, уход за больным, купля и продажа, гуляние, умывание и т. п.).

Чрезвычайно существенна для понимания роли «символизации» эволюция действий в игре. Мы уже неоднократно указывали, что действие постепенно становится все более обобщенным и сокращенным. Я.З. Неверович (1948) предлагала детям произвести действие в различных условиях: просто показать действие с воображаемым предметом; произвести действие с замещающим предметом, не имеющим строго фиксированного способа действий; произвести действие с замещающим предметом, имеющим строго фиксированный способ его употребления. Данные, полученные в ее работе, показывают, что именно в дошкольном возрасте ребенок переходит к показу способа действия, а иногда и общего рисунка движения.

В развитии игры мы встречаемся с «символизацией» по крайней мере дважды. Первый раз при переносе действия с одного предмета на другой, при переименовании предмета. Здесь функция символизации заключается в разрушении жесткой фиксированности предметного действия. Символизация выступает как условие моделирования общего значения данного действия. Второй раз мы сталкиваемся с символизацией при взятии ребенком на себя роли взрослого человека, при этом обобщенность и сокращенность действий выступают как условие, моделирования социальных отношений между людьми в ходе их деятельности и тем самым прояснение ее человеческого смысла. Именно благодаря этому двойному плану «символизации» действие включается в деятельность и получает свой смысл в системе межлических отношений.

Насущные вопросы психологии игры в дошкольном возрасте

За последние 15 лет в нашей психологии и педагогике проведены отдельные исследования по проблеме детской игры. Они касаются главным образом самых ранних этапов возникновения игры, вопросов социальных отношений в ней детей, влияния игры на интеллектуальное развитие. Упомяну лишь некоторые: во-первых, исследования С. Л. Новоселовой (1968), посвященные самым ранним этапам развития предыгровых действий; во-вторых, работы Н. Д. Соколовой (1973) о возможности формирования ролевой игры у умственно отсталых детей и ее влиянии на ход их развития; в-третьих, публикации Н. Я. Михайленко (1975) об условиях формирования сюжетной игры на стыке раннего и дошкольного периодов; в-четвертых, исследования К. Я. Вольцис (Вазиной), в которых выяснялось значение игры для коррекции взаимоотношений между детьми в группах; нако-

нец, это цикл исследований, проведенных под моим руководством. В этих работах некоторые психологические механизмы игры использовались для формирования новых, более высоких уровней интеллектуального развития (В. А. Недоспасова (1976), Е. В. Филиппова (1976), В. П. Белоус (1978) и выяснения возможности формирования контроля и самоконтроля в поведении детей-дошкольников (Е. А. Бугрименко, 1978).

Конечно, это не все. Однако, даже если прибавить к перечисленным и другие работы, все же приходится констатировать, что психолого-педагогическое изучение дошкольной игры не занимает еще в общем балансе исследований по проблемам дошкольного детства достойного места. Возможно, это определяется тем, что и в повседневной практике дошкольного воспитания игра все еще не занимает места, которое должно было бы ей принадлежать, ибо ролевая игра — ведущий тип деятельности дошкольников.

Совсем недавно, в связи с вопросом о возможности корректировать социальные взаимоотношения между детьми средствами ролевой игры, мы обнаружили в детском саду, где проводилось исследование, что воспитанники средней и даже старшей группы не умеют играть и играют очень мало. Пришлось специально заняться «внедрением» игры в систему работы этих групп и формированием у детей умения играть. Дело оказалось сложным, но вполне достижимым. Приблизительно после двух месяцев организованной работы дети играли, развертывая довольно сложные сюжеты, входя в роли и соблюдая все правила. (Положение, которое мы зафиксировали в данном детском саду, скорее правило, чем исключение).

В связи с этим хотелось бы напомнить, что А. П. Усова, которой система современного дошкольного воспитания в нашей стране обязана очень многим, в том числе введением так называемых обязательных занятий, вовсе не предполагала, что последние вытеснят игру из жизни воспитанников детского сада. В одном из своих последних выступлений, указывая, что решающим фактором общественного воспитания детей выступает само общество детей, она говорила: «Опыт общественного воспитания показывает, а исследования подтверждают, что наибольшие возможности формирования детского общества обеспечиваются игровой деятельностью. Именно здесь наиболее полно активизируется их общественная жизнь. Известно, что в других формах жизни детей (в занятиях, в труде) идет общественная жизнь, но ведущая роль здесь принадлежит взрослому, в то время как в игровой деятельности многое обусловлено активностью самих детей» (1976).

Возвращаясь к вопросу о недооценке игры в практике дошкольного воспитания и о недостаточности в связи с этим исследовательских разработок, необходимо заметить, что у нас нет ни одной лаборатории, которая специально занималась бы такими исследованиями, и отсутствует центр по координации работ, ведущихся в различных учреждениях. Это приводит к разбросанности тематики и раздроблен-

ности усилий и без того немногочисленного отряда работающих по проблемам игры. Создание таких лабораторий или групп и координация исследований — важнейшая организационная проблема, от решения которой во многом зависит разработка основных психолого-педагогических вопросов дошкольной игры и ее «внедрение» в систему дошкольного воспитания не только в теории, но и, что особенно важно, в практику каждого детского сада.

Вопрос, поставленный А. П. Усовой о значении ролевой игры для формирования детского общества, а тем самым и для формирования у дошкольников коллективизма, и до настоящего времени исследован недостаточно. Вместе с тем это центральный вопрос для педагогического использования игры. Он тесно связан с природой игры. Последняя — деятельность, в которой дети, беря на себя роли взрослых, моделируют те отношения, в которые вступают взрослые в действительной жизни, и прежде всего при осуществлении своих основных общественных, трудовых функций. Практическое моделирование отношений — единственно доступное для детей средство ориентации в задачах, мотивах и моральных правилах, которые реализуют взрослые люди в своей деятельности.

Для осуществления такой сложной деятельности, носящей коллективный характер, необходима определенная самоорганизация. Следует договориться об общем, всех интересующем сюжете; распределить между собой роли; условиться о значении вовлекаемых в игру предметов; распределить предметы в соответствии со взятыми ролями; при осуществлении замысла игры подчиниться правилам, заключенным во взятых на себя ролях и в отношениях, определяемых сюжетом игры; контролировать свое поведение и поведение своих товарищей по игре.

Организационная работа, которую дети осуществляют до начала игры и в ее процессе, есть коллективная деятельность, объединяющая участников единым сюжетом и совместным его воплощением. Именно эта сторона игровой деятельности, осуществляемая самими детьми, и создает своеобразное детское общество.

А. П. Усова была права, когда указывала на возможности формирования детского общества в игровой деятельности. И дело здесь не только в том, что в ее организации иной становится функция взрослого, а в изменении содержания самой организационно-деловой активности детей. Ни в какой другой деятельности нет, да и не может быть такого разделения функций между детьми и такого согласования между ними, как при реализации игрового замысла.

С сожалением приходится констатировать, что организационная сторона игровой деятельности вовсе не подвергалась изучению. Есть основания предполагать, что по мере развития сюжетов игры, их насыщения широкими отношениями между людьми усложняется и организационная сторона деятельности, занимая все большее место в осуществлении игрового замысла.

Л. С. Выготский указывал на то, что основной тракт развития иг-

ры идет от игр с развернутой игровой ситуацией и скрытым в ней правилом к играм с открытым правилом и свернутой игровой ситуацией. Это положение достаточно экспериментально подтверждено и остается верным. Однако в связи с выделением в игре организационно-деловой стороны есть основания выдвинуть еще одно. Развитие сюжетов неминуемо будет разворачивать организационную сторону игровой деятельности, начинающей занимать все больше места и времени, вступая в противоречие с собственно разыгрыванием сюжета. Последнее из-за этого принимает все более свернутый характер и выступает в виде сокращенных и обобщенных смысловых изобразительных действий. В относительно сложной по сюжету игре ребенку то и дело приходится переходить от организационно-деловых отношений со своими партнерами к собственно игровым, все время меняя свою позицию. Постоянная смена позиции не единичный акт. В связи с этим играющая группа детей выступает как коллектив, осуществляющий единый для всех замысел. Возможно, что развитие организационно-деловой стороны игры — один из важнейших аспектов формирования коллективистических черт личности и тем самым еще один путь, подготавливающий ребенка-дошкольника к школьному обучению.

Прежде чем перейти к изложению результатов исследований, в которых освещаются некоторые стороны значения игры для психического развития, необходимо сделать одно существенное замечание. В целом ряде педагогических исследований подчеркивается чисто дидактическое значение игры, т. е. значение игры для приобретения новых представлений или формирования новых умений и навыков. С нашей точки зрения, чисто дидактическое значение игры очень ограничено. Допустимо, конечно, и это часто делается, использовать игру и в чисто дидактических целях, но тогда (как свидетельствуют наблюдения) ее специфические функции отходят на второй план. Можно организовать игру в магазин с целью научить детей пользоваться весами: использовать реальные весы и гири, на которых дети, выполняя функции продавцов и покупателей, поочередно будут отмеривать и взвешивать те или иные предметы. В подобных играх дети скорее всего научатся и взвешивать, и отмеривать, и даже считать деньги и давать сдачу. Однако в центре их деятельности будут находиться операции с весами, счет и т. п., а отношения между людьми, в которые они вступают в процессе купли-продажи, отодвинутся на второй план.

В такой ситуации редко наблюдаются внимательное отношение продавцов к покупателям и вежливость покупателей с продавцами. А ведь содержание ролевой игры состоит именно в этом. Ролевая игра не упражнение какой-либо частной функции. Ребенок, разыгрывая роль шофера, доктора, продавца и т. п., не приобретает при этом каких-либо навыков. Он не научается ни пользованию настоящим шприцем, ни управлению настоящим автомобилем, ни взвешиванию товаров.

Первый цикл исследований мы посвятили выяснению влияния игры на интеллектуальное развитие детей в дошкольном возрасте. Мы

исходили из предложения, что интеллектуальное развитие в этот период определяется не возникновением нового типа операций и их систем, как считает Ж.- Пиаже, а возможностью изменения позиции ребенка в отношении окружающей его действительности. Ж. Пиаже придавал большое значение при переходе от дооперационального мышления, типичного для дошкольников, к конкретным операциям, характерным для 7—8-летних, преодолению так называемой центра-ции, т. е. видения мира только со своей непосредственной точки зрения и невозможности учитывать точку зрения других лиц на те же явления и предметы. Ж. Пиаже указывал, что преодоление центрации находится в прямой зависимости от развития операций как интерио-ризованных действий, обладающих обратимостью.

Мы же предположили, что у детей сначала формируется возможность децентрализации и на ее основе возникает новая система операций как средств решения возникающих при этом новых задач. Изучая ролевою игру, столь типичную для детей дошкольного возраста, мы заметили, что взятие ребенком на себя роли другого человека уже предполагает известную децентрацию, т. е. видение предметов, вовлекаемых в игру, и действия с ними в соответствии не с непосредственным отношением, а со взятой на себя ролью и при согласовании точек зрения своей и других играющих детей. Так возникла гипотеза, что игра в ее развернутой форме содержит в себе необходимость децент-рации, которая достигается относительно легко благодаря тому, что при этом действуют не интеллектуальные механизмы, а включаются эмоциональные моменты.

Модель преодоления центрации реализовала в своем исследовании В. А. Недоспасова. Автор применила хорошо известную задачу А. Бине «О трех братьях», при первоначальном решении которой дети средней и старшей групп детских садов проявляли ясные симптомы центрации, находясь на дооператорной стадии развития интеллекта (по критериям Ж. Пиаже).

Перед детьми ставились четыре куклы, представляющие собой четырех братьев одной семьи. Ребенок последовательно в чисто условном плане отождествлялся с каждой из кукол и всякий раз с новой позиции определял, какие куклы — его братья. Затем куклы заменялись цветными кружками, и ребенок, условно становясь одной из кукол, обводил цветным карандашом своих братьев, каждый раз других, в зависимости от того, позицию какой куклы-кружка он условно занимал. Наконец, определение братьев осуществлялось в чисто вербальном плане. Но это, как показали контрольные эксперименты, не приводило к окончательному преодолению центрации. Правильно называя братьев с каждой из условно занимаемых позиций, дети все же не могли, находясь условно на какой-либо позиции, определять братьев других кукол, с которыми они себя в данный момент не отождествляли. Это феномен В. А. Недоспасова назвала последовательными центрациями.

В дальнейшем ребенок, условно отождествляя себя с одной из кукол, должен был определить не своих братьев, а братьев какой-либо

другой куклы. Экспериментатор говорил ребенку: «Теперь ты, Петя (Катя). Я знаю, кто теперь твои братья (сестры). А вот скажи мне, кто братья Саши (Маши)? А кто братья Коли (Люды)? и т. д. Ребенок последовательно занимал позицию каждой из кукол и вел рассуждение не от своего условного лица, а с позиции другой куклы. После того как такая работа проводилась с куклами в условно-графическом — с цветными кружками, замещающими кукол-братьев (сестер),—и в чисто вербальном планах, экспериментатор просил ребенка поменяться с ним местами и ребенок-экспериментатор предлагал для решения взрослому аналогичные задачи. Дети с большой охотой принимали роль экспериментатора и вели за него всю «игру». Экспериментатор допускал всевозможные ошибки, а ребенок-экспериментатор исправлял их, указывая правильное решение. Выполнение функции экспериментатора служило показателем сформированности, как мы ее назвали, условно-динамической позиции и симптомом преодоления центрации. Затем детям были предложены все задачи Ж. Пиаже, посредством которых определяется наличие центрации, а также задания, специально сконструированные В. А. Недоспасовой. Все дети, у которых была сформирована условно-динамическая позиция, относительно легко решали предложенные контрольные задачи, показывая интеллектуальный уровень конкретных операций, свойственный более старшему возрасту.

Таким образом, В. А. Недоспасова установила, что формирование у детей дошкольного возраста условно-динамической позиции — аналога ролевого поведения — приводит к возможности значительно более легкого и раннего возникновения интеллектуальных операций, которые в условиях стихийного формирования проявляются значительно позднее. Так как условная позиция служит одной из самых характерных особенностей ролевой игры, то есть все основания думать, что ролевая игра имеет существенное значение для всего хода интеллектуального развития дошкольников.

В. А. Недоспасова формировала условно-динамическую позицию без одновременного специального развития какой-либо логической операции. Изучению психологических предпосылок формирования собственно логических операций у детей дошкольного возраста посвящена экспериментальная работа Е. В. Филипповой. В качестве объекта формирования было избрано действие классификации, включающее в себя несколько логических операций над классами. По данным исследователей женеvской школы, операции над классами показательны для перехода на операционный уровень интеллекта, уровень конкретных операций.

Е. В. Филиппова предположила, что именно соединение формирований условно-динамической позиции с операцией включения классов должно приводить к овладению этой чисто логической операцией уже в дошкольном возрасте. Совмещение стало возможным благодаря особому методическому приему. На столе располагались три куклы, перед которыми лежали вырезанные из картона геометрические

фигуры, представляющие в своей совокупности три класса фигур, например большие, зеленые, треугольные. Каждый класс фигур принадлежал одной из кукол. Куклы должны были собрать по образцу дом, состоявший из разложенных перед ними геометрических фигур. Так как при этом необходимая для постройки геометрическая фигурка могла принадлежать одной, двум или трем куклам, то, прежде чем взять фигурку, надо было спросить разрешения у ее «хозяина». Таким образом, принадлежность классов и их пересечений как бы персонифицировалась, закрепляясь за определенными куклами.

Ребенок отождествлял себя с одной из кукол и должен был с ее позиции выкладывать из фигурок домик, определяя, кому принадлежит нужная для этого фигурка, и спрашивая разрешения у ее «хозяина». Фигурка могла принадлежать только тому лицу, с которым отождествлял себя ребенок, иногда ее хозяином была еще одна кукла, а случалось фигуркой владели сразу три лица и надо было у каждого попросить разрешения на ее использование. Ребенок последовательно отождествлял себя со всеми куклами, становясь хозяином всякий раз другого класса фигурок и спрашивая разрешения у новых «хозяев» других классов фигур. После того как действия осваивались в материальном плане, дети переходили к действиям в условно-графическом плане, при котором куклы изображались цветными кружочками, а классы фигур — условными значками. Наконец, испытуемые приступали к действиям в чисто вербальном плане, при котором перед ребенком не было ни кукол, ни реальных фигурок. Взрослый условливался с ребенком, что есть три мальчика (Коля, Петя, Миша) и каждому из них принадлежит определенный класс фигур, и ребенок, действуя за каждого из них, определял, в чисто словесном плане, кого из мальчиков надо спросить, если ему нужна определенная фигурка. После освоения действия в чисто вербальном плане ребенок и экспериментатор менялись ролями.

На первом этапе эксперимента формировались условно-динамическая позиция и умение определять принадлежность предмета одновременно нескольким классам.

На втором этапе создавались условия для освоения умения определять класс предметов, принадлежащих определенному лицу, на основе знания классов предметов, принадлежащих другим, условно допущенным в ситуации лицам, или на основе знания принадлежности пересекающихся классов. На столе перед тремя куклами, названными условными именами, находились разложенные в беспорядке геометрические фигурки. И с самого начала не было известно, какой класс фигурок принадлежит каждой из кукол. Ребенок отождествлял себя с одной из кукол и должен был определять принадлежавшие ему и другим, допущенным в ситуации, детям классы фигур. Экспериментатор обращался к ребенку: «У одного мальчика все синие фигурки, у другого — все треугольные, у третьего — все маленькие. Ты, Петя, ты не знаешь, какие твои фигурки. Но ты знаешь, что с Димой у тебя общие маленькие синие круги, а с Колей — большие синие треуголь-

ники. Какие все твои?» или: «Ты, Петя. У Коли с Димой маленькие красные треугольники. Какие все у тебя?»

Как и на предыдущем этапе, эксперимент проходил сначала в материальном плане, затем в условно-графическом и, наконец, в чисто вербальном. В самом конце дети менялись ролями с экспериментатором и ставили перед ним задачи, следя за правильностью их решения.

Поскольку на втором этапе эксперимента классы предметов все время переходили от одного «владельца» к другому, т. е. принадлежность предметов определенным лицам не была жестко фиксирована, то у детей формировалось понимание «условности» принадлежности класса определенному лицу. Каждый раз для определения целого класса фигур необходимо было учитывать все три признака классификации, что и приводило к дальнейшему развитию понимания детьми мультипликативных отношений.

На третьем этапе детей обучали ориентироваться при классификации не на отдельные признаки предметов или их совокупность, а на их соотношение и на основании этого судить о принадлежности их к тому или иному классу. Ребенку предлагались коробочки, которые можно было классифицировать по цвету, например, красные и синие. В каждой коробочке лежал кубик, цвет которого либо совпадал, либо не совпадал с окраской коробочки. Таким образом можно было составить еще два класса: а) класс коробочек, цвет которых совпадал с цветом кубика, лежащего внутри (красные коробочки с красными кубиками и синие с синими), и б) класс коробочек, цвет которых не совпадал с цветом кубика, лежавшего внутри коробки.

В задачу вводились четыре куклы, каждая из которых (по договоренности с ребенком) становилась «хозяином» одного из классов коробок. Ребенок условно отождествлялся последовательно с каждой из кукол и со своей условной позиции определял, кому принадлежат другие классы. После этого экспериментатор перекладывал кубики в коробочках таким образом, что соотношение их цветов менялось, и, следовательно, коробочка должна была переходить к новому «хозяину», а тем самым и в другой класс.

Определяя, к кому и при каких условиях перейдет коробочка, ребенок вынужден был ориентироваться не на абсолютные признаки предметов, а на соотношение цветов. Новое соотношение влекло за собой изменение, во-первых, объема класса, а во-вторых, принадлежности класса тому или иному лицу. Сначала экспериментатор сам изменял соотношение цвета коробочки и кубика, а затем эта процедура передавалась ребенку. Как и на двух предыдущих этапах ребенок действовал сначала в материальном плане, а затем переходил к действиям в условно-графическом и чисто словесном планах.

В самом конце формирования ребенок и экспериментатор менялись ролями и ребенок, взяв на себя функции экспериментатора, вел эксперимент, контролируя правильность действий и ответов экспери-

ментатора. Весь процесс формирования занимал в среднем 15 сеансов продолжительностью 15—20 мин каждый.

По окончании были проведены контрольные опыты, в которых детям предлагались разнообразные задачи: на мультипликативную классификацию, включение классов, согласование кванторов «все» и «некоторые», сохранение непрерывных и дискретных величин, центра-цию. Все испытуемые, за очень небольшими исключениями, решили предложенные задачи, не только показывая уровень конкретных операций, но и рассуждая в чисто вербальном плане, приближаясь к формальным словесно-логическим рассуждениям.

По данным Е. В. Филипповой, для перехода от дооперационального уровня развития интеллекта к операциональному существенное значение имеет принятие ребенком условно-динамической позиции, при которой он, оставаясь самим собой, действует в соответствии с условными позициями и меняющимися признаками предметов. Оба эти механизма характерны для ролевой игры, в которой ребенок действует в соответствии со взятой на себя ролью и с условно принятыми значениями предметов.

Существенные дополнения к выяснению значения условности для перехода с одного уровня развития интеллекта на более высокие внесли исследования В. П. Белоус. В одной из серий эксперимента она выясняла значение условности признаков объектов, с которыми действует ребенок, для перехода от конкретно-предметного к чисто вербальному плану решения. В. П. Белоус формировала у дошкольников операцию сериации объектов по величине, требующую одновременной ориентации на отношения «больше и меньше». Переводя формирование на основе условно-динамической позиции, при которой ребенок производил сериацию с позиции другого лица, и начиная сериирование предметов с любого члена ряда, В. П. Белоус предложила детям, хорошо справлявшимся с конкретными объектами, аналогичное задание, но только с условием провести его в чисто вербальном плане. Это были задачи типа: «Марина меньше Тани, Марина больше Гали. Кто из девочек самая большая?» Выяснилось, что дети, легко справлявшиеся с сериацией конкретных предметов, не могут решать задачи, заданные вербально.

Формирование было продолжено. Перед ребенком помещали несколько кукол, у каждой из которых была матрешка определенной высоты. Ребенок последовательно отождествлял себя с ними, производил сериацию всех матрешек, всякий раз начиная построение ряда с матрешки, которая принадлежала ему в условно принятой позиции. Затем испытуемого просили действовать с матрешками или полосками бумаги не в соответствии с их реальными величинами, а с условно приданными по договоренности со взрослым. Так, если у куклы, с которой отождествлял себя ребенок, была самая маленькая матрешка, то с ним договаривались, что она будет самая большая или больше той, которая есть у другой куклы, но меньше той, которая есть у третьей, и т. д. Таким образом, ребенок строил сериальный ряд,

ориентируясь не на действительную, а на условную величину объекта. Построенный ребенком сериальный ряд находился в противоречии с реально видимой картиной. Самая большая матрешка или полоска бумаги оказывалась в середине ряда и т. п. Ребенок доказывал правильность построения ряда, ссылаясь при этом на условность приданных предмету признаков.

После того как операция сериации с условными признаками, находящимися в известном противоречии с реально видимым полем, была сформирована, детям, участвовавшим в этом эксперименте, были предложены для решения задачи с вербальными предпосылками. И все относительно легко справились с решением этих задач. Это и дало основание В. П. Белоус предполагать, что существенной предпосылкой перехода к чисто вербальным формам интеллектуальных действий выступает оперирование с условными признаками.

Во всех исследованиях этого цикла выяснялось значение действий с условно-динамической позиции и с условными признаками для перехода ребенка от одного этапа развития интеллектуальных операций на другой, более высокий, включая вербальные формы, близкие к так называемым формально-логическим операциям. Конечно, это была не собственно ролевая игра, а лишь ее модель, в которой специально выделялись и формировались действия, производимые в условной позиции и с условными признаками предметов. Тем не менее полученные результаты достаточно убедительно свидетельствуют о значении игры в общем интеллектуальном развитии ребенка, при переходе от действий с конкретными предметами к действиям в «поле значений». Было бы очень интересно подвергнуть специальному исследованию значение игры в той ее реальной форме, которая существует в этом возрасте, путем формирования более высоких и развернутых форм и сравнительного изучения уровней интеллектуального развития у детей с разным уровнем игровой деятельности.

Кратко остановимся на еще одном цикле исследований, который только начат нами и касается значения игры для развития произвольного поведения. Хорошо известны исследования А. В. Запорожца, З. В. Мануйленко и других, посвященные данному вопросу. Их работы свидетельствуют, что игра имеет существенное значение для развития произвольных форм действий и поведения, благодаря ориентации на образец действия, содержащийся во взятой на себя ребенком роли, т. е. скрытому контролю. Такой контроль осуществляется в двух формах: во-первых, в форме внешнего контроля со стороны играющих друг за другом и, во-вторых, в слабо внешне выраженной, форме своеобразного самоконтроля.

Е. А. Бугрименко предприняла исследование, направленное на проявление и усиление скрытых элементов самоконтроля и контроля в игре, формирование их средствами игры и выяснение возможности переноса на обычные действия (в реальной ситуации при решении практических задач). Е. А. Бугрименко исходила из предположения, что развития действий контроля и самоконтроля формируются сначала

как социальные функции, необходимые для осуществления деятельности, т. е. дети должны прежде освоить смысл действий и лишь затем они смогут овладеть их операционно-техническим составом. Она организовала игру, в которую вводилась специальная функция контролера в форме особой роли. Предварительные результаты показали, что формирование функции контроля оказывает существенное влияние на действия самоконтроля, который на начальных этапах носит характер внешне опосредствованного и лишь постепенно приобретает форму внутреннего.

Я упоминаю об этих, еще не законченных исследованиях только потому, что их продолжение может пролить свет на одну из важнейших функций игры в развитии ребенка дошкольного возраста.

Безусловно, перечисленными вопросами далеко не исчерпывается круг проблем, которые ждут своего экспериментального исследования. Так, важнейшее значение для понимания функции ролевой игры в развитии имеет выяснение ее значения для развития потребност-ной сферы, для возникновения новых потребностей, которые в игре формируются. Весьма существенна и разработка вопроса о месте игры в формировании умственного плана действий. Наконец, следовало бы прояснить вопрос о сходстве и различии игровых и неигровых типов деятельности. Нельзя обойти, конечно, и проблемы готовности детей дошкольного возраста к последующему обучению в школе и той функции, которую при этом может выполнить ролевая игра.

Раздел V

Развитие речи и обучение чтению

Развитие речи в раннем детстве

Развитие понимания речи

Ребенок начинает понимать обращенную к нему речь взрослых во второй половине 1-го года жизни. Он устанавливает связи между произносимыми словами (их звуковым образом) и предметами или собственными действиями. Эти связи возникают либо в совместной деятельности взрослых с ребенком, либо путем специального обучения. К 9—10 мес их количество может быть довольно значительным. Дети выполняют по слову ряд движений: подают ручку, протягивают отдельные игрушки, бросают предметы, отыскивают взглядом некоторые предметы и взрослых людей.

Как известно, слово относится не к какой-либо единичной конкретной вещи, а к целой группе, в которую могут входить предметы, различные по внешним признакам (цвету, форме, величине и т. п.), но одинаковые по своему общественному употреблению. Уже на самых ранних ступенях детства одно и то же слово связывается ребенком с различными (иногда очень мало сходными) предметами. Например, слово «часы» относится и к маленьким крупным часикам на руке у матери, и к большим настенным часам, издающим гулкие звуки, и к настольным квадратным часам; а слово «пуговица» — и к круглой черной пуговице на пиджаке у отца, и к маленькой беленькой пуговице на собственной рубашке ребенка, и к большой цветной пуговице на платье у матери и т. д. Необходимость

обозначать одним и тем же словом различные по своим внешним признакам предметы требует обобщения. Первые обобщения как раз и возникают на этой основе в период, подготовительный к появлению самостоятельной речи. Характер ранних обобщений изучен еще недостаточно. По-видимому, в их основе не может лежать выделение общего способа общественного употребления предметов, так как эти функции многих предметов еще недоступны ребенку. Можно предполагать, что в их основе лежит выделение легко замечаемых признаков предметов.

При многообразии связей между словами и предметами первоначальное понимание зависит от конкретной ситуации. Если у ребенка, имеющего связь слова «часы» с различными видами часов, спросить: «Где часы?», то он укажет на те или иные из них, в зависимости от ситуации. Всякий новый предмет, сходный по способу действия или в каком-либо другом отношении с уже знакомым, легко вступает в связь с обозначающими их словами. На этой основе относительно быстро растет количество понимаемых ребенком слов, так называемый пассивный словарь. Понимание вопроса «Где то-то?» или выраженного словесно предложения выполнить определенное, вначале самое элементарное действие — важный фактор, организующий поведение ребенка. У него укрепляется активное отношение к вопросу и, в более широком смысле, ко всякому обращению взрослого. Теперь поводом для действий ребенка часто становится словесное обращение взрослого, чего, естественно, не наблюдалось в период доречевого общения со взрослыми.

Накопление названий предметов происходит в следующем порядке: сначала усваивается понимание непосредственно окружающих ребенка вещей, затем имен взрослых и названий игрушек, изображений предметов одежды и, наконец, частей тела и лица (Е. К. Каверина, 1950). Быстро растет количество понимаемых слов от 1 года до 1,5 лет, когда ребенок легко усваивает название предметов. В период до 2 лет количество таких слов возрастает еще более значительно. Ребенок понимает почти все слова, которые произносит взрослый относительно окружающих предметов.

Особый интерес представляет развитие понимания ребенком различных поручений, названий действий и инструкций к их выполнению. Такое понимание, так же как и ответ на вопрос «Где то-то?», проходит в своем формировании несколько стадий, соответственно обучению и усвоению действий: 1) отсутствие реакции или неадекватная реакция; 2) правильное выполнение действия; 3) усложнение действия или его модификация (Е. К. Каверина, 1950). В результате понимания инструкций речь для ребенка становится носителем цели осуществляемых им действий. Это позволяет руководить его поведением при помощи речи.

Понимание инструкций — одно из важнейших условий формирования своеобразных отношений ребенка и взрослого, обнаруживающихся в их совместной деятельности. Инструкция взрослого орга-

низует протекание предметных действий ребенка. Постепенно она начинает нести организующую функцию не только по ходу выполнения, но и предвосхищая их, руководя ориентировочной деятельностью ребенка по отношению к условиям и способам осуществления предстоящего или усваиваемого действия. Поэтому развитие у ребенка понимания речи на 2-м году жизни играет важнейшую роль при усвоении им способов действий с предметами.

На 3-м году понимание речи ребенком и возрастает по объему, и качественно изменяется. Ребенок с удовольствием присутствует при разговорах взрослых, любит слушать сказки, рассказы, стихи. Дети 2—3 лет могут понимать не только речь взрослого, направленную на организацию их практических действий, т. е. не только инструктивную речь, но и речь-рассказ. Слушание и понимание речи взрослого, содержащей сообщение о предметах и явлениях, выходящих за пределы непосредственной ситуации общения взрослого с ребенком,— важное приобретение, ибо создает возможность использования речи в роли основного средства познания по отношению к предметам, недоступным непосредственному опыту ребенка.

Как показывает исследование Л. С. Славиной (1944), для возникновения понимания и слушания речи с содержанием, выходящим за пределы ситуации, необходима специальная педагогическая работа. Лишь постепенно дети научаются понимать небольшие рассказы, содержащие в себе как чисто познавательный материал, так и некоторые моральные высказывания, благодаря которым воспитываются простейшие моральные оценки. Все это увеличивает воспитательное значение речи взрослых. У ребенка 2,5, а тем более 3 лет можно вырабатывать основные правила поведения, учить пользоваться различными предметами не только путем показа, но и посредством словесных указаний.

Развитие собственной активной речи ребенка

Сроки начала интенсивного роста активного словаря, появления двух- и трехсловных предложений, возникновения вопросов, обращенных к взрослым, зависят в первую очередь от характера отношений взрослых и ребенка, от особенностей общения между ними. В тех случаях, когда окружающие мало говорят с ребенком, не вызывают его на активное использование слов, речь может отставать в своем развитии.

Имеются случаи задержки развития речи ребенка на стадии ситуативной речи. В литературе приводятся описания длительных задержек развития речи на переходном этапе. Причин для этого много. Нередко отставание связано с тем, что взрослые, хорошо понимая значение ситуативных слов ребенка и угадывая малейшие его жела-

ния, не стимулируют у него обращения к более дифференцированной активной речи.

Часты случаи, когда задержка в развитии речи вызвана недостаточным общением взрослых с ребенком. Бывает так, что взрослые не только сами мало обращаются к ребенку, но и — это главное — не поддерживают его обращений, предоставляя младенцу самому справляться с возникающими затруднениями. Естественно, что в таких случаях заглушается сама потребность ребенка в общении со взрослыми, он перестает обращаться к ним — в результате задерживается развитие его активной речи.

При правильных условиях воспитания резкий перелом в развитии речи ребенка обычно происходит в начале второй половины 2-го года жизни, когда наряду с увлечением количества употребляемых слов возникают первые двух-, трехсловные предложения. В большинстве случаев они состоят из слов, уже употребляющихся ребенком и объединенных в одно предложение без изменений их формы. Фразы, конструируемые ребенком в этом возрасте, существенно отличаются от употребляемых взрослыми именно неизменяемостью входящих в их состав отдельных слов. Связи между словами в двухсловных предложениях в основном могут быть сведены к двум типам: субъект и его действие (*Дядя стучит; Кукла плачет*), действие и объект действия или место действия (*Дай булку*).

Ребенок обращается ко взрослым по разным поводам: просит, указывает, называет, требует и сообщает. Общение ребенка в этот период ограничено главным образом кругом тех взрослых, с кем у него налажен контакт, с которыми он чаще всего связан. Собственная речь ребенка уже включена в его деятельность, часто сопровождая манипулирование с предметами, игрушками: малыш баюкает куклу, обращается к мишке, которого кормит, подгоняет лошадку, констатирует падение игрушки и т. п. Постепенно на основе общения со взрослыми речь ребенка начинает выполнять и функцию организации его действий, входя в них как обязательный компонент. В связи с усложнением общения со взрослыми значительно обогащается словарь ребенка. Многозначные слова, составляющие основной фонд в начале 2-го года, отходят на второй план. Значения слов становятся более устойчивыми, с ясно выраженной предметной отнесенностью.

Конец 2-го года знаменует начало нового этапа в развитии речи. Основное его содержание — усвоение грамматической структуры предложений. Значительно возрастает запас слов, достигая при правильной педагогической работе с детьми 1200—1500 к концу 3-го года. В словарном составе присутствуют почти все части речи; среди предложений встречаются основные их типы, включая сложные бессоюзные и союзные предложения.

Следующий, 3-й год жизни характеризуется чрезвычайно возрастающей речевой активностью ребенка. Расширяется круг общения: ребенок много говорит не только с близкими людьми, но и с другими взрослыми и детьми. Резко повышается речевая активность во время

игр и самостоятельной деятельности ребенка. Значительно возрастает интерес детей к речи взрослых. Дети этого возраста не только слушают обращенную к ним речь, но и прислушиваются к ним непосредственно не обращенной. В этот период дети легко запоминают небольшие стихотворения и сказки, воспроизводя их с большой точностью. Запоминание стихов и сказок — важный источник развития речи. В связи с возросшим пониманием слов и быстрым увеличением их запаса речь превращается для ребенка в основное средство общения. Значительно расширяется круг поводов для высказываний. Не только просьбы и ответы на вопросы взрослых, но и рассказ о виденном и сделанном, пересказ слышанного, требование объяснить, как выполняется то или иное действие, становятся содержанием речевого общения детей этого возраста.

В раннем детстве речь ребенка, будучи средством общения со взрослыми и другими детьми, непосредственно связана с практической деятельностью, осуществляемой ребенком, а также с наглядной ситуацией, в которой или по поводу которой происходит общение. Действия ребенка в большинстве случаев осуществляются или совместно со взрослыми, или при их помощи. Это придает речи форму диалога, т. е. прямых ответов ребенка взрослым и вопросов к ним.

Диалогическая форма речи обусловлена тем обстоятельством, что деятельность ребенка еще не отделена в своих существенных звеньях от деятельности взрослых. Диалог выступает как бы частью совместной деятельности ребенка со взрослыми. На основе диалогической речи происходит активное овладение грамматическим строем родного языка.

В отношении усвоения грамматического строя русского языка в раннем детстве ясно обозначаются два периода (по данным А. Н. Гвоздева, 1949). Первый — от 1 года 3 мес до 1 года 10 мес. Это период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые во всех случаях употребляются в одном неизменном виде. И в нем отчетливо выделяются две стадии: а) однословные предложения (1 год 3 мес — 1 год 8 мес) и б) предложения, состоящие из нескольких слов, главным образом двухсловные.

Второй период — от 1 года 10 мес до 3 лет. Это время усвоения грамматической структуры предложения, связанное с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения. Наблюдается быстрый рост разных типов простого и сложного предложений, члены которых получают выражение в синтаксических средствах языка. В пределах этого периода намечаются три стадии: а) формирование первых форм (1 год 10 мес — 2 года 1 мес); б) использование флексийной системы русского языка для выражения синтаксических связей (2 года 1 мес — 2 года 3 мес); в) усвоение служебных слов для выражения синтаксических отношений.

Усвоение грамматической системы языка происходит главным образом при использовании в речи предложений. Первые сложные предложения отмечены А. Н. Гвоздевым в возрасте от 2 лет 4 мес до 2 лет 6 мес.

Показателем развития связной речи может отчасти служить употребление союзов. В период от 2 лет 4 мес до 2 лет 6 мес сложные предложения, в которых части соединены союзами, встречаются редко. Начиная с 2 лет 6 мес и до 3 лет ребенок овладевает употреблением целого ряда союзов. По наблюдениям А. Н. Гвоздева, в это время появляются такие союзы: *и, а, а то, когда, как, только, значит, потому что, где, чтобы, зато, который, какой*. Из общего количества союзов, употребление которых отмечено у детей до 7 лет, в период до 3 лет усваивается около 40% (из 39 союзов усваиваются 15).

Таким образом, уже в пределах диалогической формы речь ребенка приобретает довольно связный характер и позволяет выражать многие отношения.

В табл. 1 приведена краткая сводка данных, описывающих последовательность в усвоении падежных форм, которые также имеют большое значение для овладения грамматическим строем языка.

Как показывает эта сводка, ребенок к 3 годам овладевает почти всеми падежами и всеми предметными отношениями, которые с их помощью выражаются. То, что именно падежные формы так интенсивно усваиваются в раннем детстве, объясняется характером деятельности ребенка, в процессе которой происходит овладение способами употребления предметов. Раньше всего (до 2 лет 2 мес) усваиваются речевые формы, обозначающие отношения объекта действия, орудия, цели, отношения лица, к которому направляется движение, отношения совместности действия. Все эти категории прямо связаны

Таблица 1
Порядок формирования падежных форм (по данным А. Н. Гвоздева)

Возраст детей 1	Возникающие в данный момент формы 2
1 год 10 мес — 2 года	Винительный падеж объекта Винительный падеж с предлогом для обозначения места (предлог в речи опускается) Родительный падеж частичного объекта Именительный падеж
2 года — 2 года 2 мес	Дательный падеж для обозначения лица Дательный падеж с предлогом для обозначения лица, к которому направляются движения (предлог опускается) Творительный падеж орудия действия Творительный падеж с предлогом, обозначающим совместность (предлог опускается) Творительный падеж цели (с предлогом <i>за</i> , который опускается) Предложный падеж для обозначения места

2 года 2 мес — 2 года 4 мес	Родительный падеж с предлогом для обозначения места (отмечено употребление предлога <i>у</i>)
	Винительный падеж с предлогом для обозначения места (отмечено употребление предлогов <i>в</i> и <i>на</i>)
	Родительный падеж с предлогом для обозначения места (отмечено употребление предлогов <i>у, из, от, с</i>)
2 года 4 мес — 2 года 6 мес	Дательный падеж с предлогом <i>к</i> для обозначения лица, к которому направляется движение
	Творительный падеж с предлогом <i>с</i> для обозначения совместности
	Творительный падеж с предлогом <i>за</i> для обозначения цели
2 года 6 мес — 2 года 8 мес	Предложный падеж с предлогом <i>в</i> и <i>на</i> для обозначения места
	Винительный падеж с предлогом <i>под</i> для обозначения места
	Родительный падеж при отрицании <i>у</i> глагола
2 года 8 мес — 2 года 10 мес	Родительный падеж с предлогом <i>у</i> для обозначения принадлежности
	Родительный падеж с предлогом <i>без</i> для обозначения отсутствия или лишения чего-нибудь
	Дательный падеж без предлога для обозначения лица, в интересах которого что-либо совершается
2 года 10 мес — 3 года	Творительный падеж без предлога для обозначения материала, который используется при действии
	Творительный падеж без предлога для обозначения объектов действия
	Творительный падеж для обозначения причины или источника явления
2 года 10 мес — 2 года 12 мес	Творительный падеж с предлогом <i>под</i> для обозначения места
	Винительный падеж с предлогами <i>про</i> и <i>об</i> для обозначения объекта, о котором идет речь
	Родительный падеж с предлогом <i>на</i> для обозначения места
2 года 12 мес — 3 года 2 мес	Родительный падеж с предлогом <i>о</i> для обозначения места
	Родительный падеж с предлогом <i>после</i> для обозначения времени
	Творительный падеж без предлога для обозначения времени действия
3 года 2 мес — 3 года 4 мес	Винительный падеж без предлога вместе с прилагательным для обозначения времени
	Винительный падеж с предлогом <i>за</i> для обозначения прикосновения к части предмета
	Винительный падеж с предлогом <i>через</i> для обозначения предмета или пространства, которое целиком преодолевается
3 года 4 мес — 3 года 6 мес	Родительный падеж с предлогом <i>у</i> для обозначения лица или предмета, которому что-нибудь принадлежит
	Родительный падеж с предлогом <i>из</i> для обозначения материала
	Родительный падеж с предлогом <i>для</i> с целью обозначения лица или предмета, в интересах которого совершается действие
3 года 6 мес — 3 года 8 мес	Творительный падеж без предлога для обозначения субъекта при страдательном причастии

с предметным содержанием деятельности ребенка и с тем, что она производится вместе со взрослыми.

Тот факт, что именно падежные формы, в которых находят свое выражение межпредметные отношения, усваиваются прежде других грамматических категорий, свидетельствует о ведущем значении предметной деятельности ребенка и его общения со взрослыми для усвоения языка.

В психологии делались неоднократные попытки объяснить факт интенсивного усвоения грамматических форм в раннем детстве. К-Бюлер (1924) выдвинул предположение, что в основе всего процесса лежит делаемое ребенком открытие флективной природы языка. Ребенок после своего интуитивного открытия начинает понимать основной принцип флективных языков, заключающийся в том, что грамматические связи, отражающие реальные отношения, могут выражаться путем изменений морфологических частей слова. Однако такое представление об усвоении грамматических форм не может быть принято, так как оно не объясняет самого главного — как ребенок приходит к пониманию флективной природы языка. Кроме того, К-Бюлер чрезвычайно интеллектуализирует процесс усвоения ребенком языка и не учитывает важнейшего обстоятельства: если бы ребенок и мог самостоятельно сделать такое открытие, то оно должно было бы быть результатом процесса усвоения, а отнюдь не лежать в его основании.

В действительности дело обстоит следующим образом. И. П. Павлов неоднократно подчеркивал, что слово обладает теми же функциями, как и всякий другой раздражитель. С самых начальных моментов овладения языком оно воспринимается ребенком в первую очередь со своей материальной, звуковой стороны. Именно с ней ребенок прежде всего имеет дело, когда учится понимать первые слова, а тем более их произносить. Вся та колоссальная работа, которую проделывает ребенок, научаясь отличать одно слово от другого, есть прежде всего работа над материальной, звуковой стороной языка.

Наблюдательные педагоги, например Ю. И. Фаусек (1922), подметили, что маленькие дети любят произносить какое-нибудь слово, часто искаженное или ничего не значащее, только потому, что им нравятся составляющие его звуки. Замечательный знаток детского языка писатель К. И. Чуковский (1955) в своей книге собрал обширные материалы, свидетельствующие о той большой работе, которую проводит ребенок над усвоением материальной, звуковой оболочки языка. В частности, он особо отмечает рифмотворчество, как неизбежный этап речевого развития двухлетнего ребенка, своеобразную и очень рациональную систему упражнений в фонетике.

Есть все основания полагать, что именно звуковая сторона языка очень рано становится предметом деятельности и практического познания ребенка. Сравнительно рано формируется и связь грамматических значений, отражающих реальные предметные отношения, с изменениями звуковой формы слова. Формирование этой связи про-

исходит по законам образования стереотипов. Так, при овладении творительным падежом в значении орудийности вначале наблюдается установление шаблонных форм, при которых орудийность всегда представлена в одной грамматической форме — с окончанием на *-ом* (ножом, ложкой, лопатой и т. п.); установившаяся связь окончания со значением орудийности приобретает широко иррадиированный характер.

В дальнейшем под влиянием практики речевого общения этот стереотип изменяется, появляются новые формы выражения грамматического отношения — окончание *-ой* в творительном падеже. Новая связь, генерализуясь, подчиняет себе прежний стереотип и начинает господствовать над первой (теперь доминирует окончание *ой*). Впоследствии происходит дифференцирование этих отношений, в результате которого функции стереотипов разграничиваются.

По мнению Ф. А. Сохина (1956), предложившего такое объяснение, овладение грамматическим строем языка происходит на основе сложной динамики установления стереотипов, их генерализации и последующей дифференциации. Однако его объяснение не раскрывает до конца содержания процесса усвоения грамматического строя языка. Для того чтобы возник стереотип, необходимо образование первичной временной связи между значением той или иной грамматической категории и ее звуковым выражением (в приведенном примере — между значением орудийности и окончанием *-ом*). Но это становится возможным только при условии формирования у ребенка ориентировки в тех звуковых элементах языка, с которыми образуется связь. Именно этого момента не учитывает приведенное объяснение.

Некоторые психологи и педагоги предполагали наличие у ребенка особого «чутья» языка. В дореволюционной литературе на это неоднократно указывал К. Д. Ушинский (1950), в советской литературе на это ссылались А. Н. Гвоздев (1949) и К. И. Чуковский (1955). Однако если даже согласиться с предположением о наличии особой чувствительности ребенка к явлениям языка, в частности к его звуковой форме, то ведь ее возникновение само должно быть объяснено исходя из реальных условий усвоения языка.

За последние годы в советской детской психологии стали появляться фактические данные, раскрывающие процесс формирования у ребенка грамматического строя языка. Ф. А. Сохин (1956) экспериментально изучал, как у детей от 1 года до 3 лет 5 мес формируется понимание предлога — грамматической формы, выражающей отношения между предметами. Предлагая детям выполнение самой простой по своей грамматической форме всегда одинаковой инструкции: «Положи (название предмета) на (название другого предмета)», — он изменял конкретные отношения между предметами, с которыми должен был действовать ребенок. Предметами служили кружок и кубик, соотношение в величине которых все время изменялось. Ребенок должен был действовать с предметами разной формы (одинако-

вой или разной величины) и с предметами одной и той же формы (также одинаковой и разной величины).

Было установлено, что на ранних этапах речевого развития понимание грамматически оформленных высказываний определяется в основном неграмматическими моментами. Дети вовсе не выполняют инструкции, хотя вне эксперимента правильно понимали аналогичные фразы (*Положи мячик на диван*), опираясь на ясно выраженные предметные отношения. Затем грамматические элементы (в данном случае предлог) вычлениваются и сами становятся носителями объективных отношений, но их значение еще не отделено от конкретных, непосредственно воспринимаемых предметных отношений, не отвлечено от них (при действовании с большим кубиком и маленьким кружком инструкция «Положи кружок на кубик» выполнялась правильно в 92%; а при варианте «Положи кубик на кружок» правильное выполнение снижалось до 30%). Наконец, грамматические элементы, вычленившись из конкретно-предметных отношений, становятся особой грамматической формой, отвлеченной от конкретного предметного содержания (дети ориентируются на значение предлога, без оглядки на конкретные отношения между предметами, с которыми они должны действовать).

Мы полагаем, что по такому же пути развивается понимание значений не только предлогов, но и других грамматических форм (падежных окончаний, суффиксов, приставок и т. п.). Вначале то или иное объективное отношение выражается средствами лексики языка при опоре на конкретно воспринимаемую ситуацию; затем выделяется грамматическая форма; наконец происходит отвлечение и обобщение обозначаемых данной грамматической формой отношений.

Важное звено этого процесса — выделение самой грамматической формы. М. И. Попова (1956) исследовала его при формировании у детей раннего возраста умения согласовывать в роде имена существительные с глаголами прошедшего времени. Категория рода характерна именно для имен существительных и вместе с тем лишена отчетливого значения, являясь почти чисто формальной (за исключением некоторых одушевленных имен существительных, в которых она обозначает пол). Усвоение рода в глаголах прошедшего времени заканчивается к 3 годам. В процессе усвоения ясно обозначается смена одних стереотипов другими и их дифференциация. Сначала в согласовании явно преобладает женский род; затем на смену этому стереотипу приходит другой и начинает превалировать согласование в мужском роде; потом наступает период дифференциации, в котором смешиваются согласования в женском и мужском роде; и наконец возникает правильное согласование. В основе правильного согласования лежит ориентировка детей на форму существительного.

М. И. Попова специально обучала дошкольников согласованию существительных с глаголом в прошедшем времени. В одной из серий обучение проводилось таким образом, что в процессе игры

ребенок повторял за экспериментатором предложения, которые состояли из существительного и согласованного с ним глагола в прошедшем времени, а затем сам составлял такие предложения до тех пор, пока не усваивал общего принципа и не мог перенести его на другие слова.

Автор установила, что простое повторение за взрослым определенных фраз и упражнение в их составлении или совсем не приводят к искомому результату или приводят к нему с очень большим трудом. Некоторые дети повторяли словосочетание до 1000 раз, но так и не усвоили принципа согласования; другие, имевшие к началу опытов более высокий уровень речевого развития, усвоили его, но далось им это очень нелегко. Непродуктивность подобного пути можно объяснить прежде всего тем, что у детей не возникала ориентировка на форму слова, они как бы не видели ее.

В другой серии составление ребенком предложений вводилось в ситуацию игры таким образом, что становилось одним из центральных звеньев действия, которое ребенок должен был совершать, а от правильности выполнения зависел успех всего действия. При этом детям предоставлялась возможность самостоятельно исправлять допущенные ими ошибки и таким образом находить правильную форму. Обучение, проведенное таким способом, оказалось значительно более эффективным. Все, без исключения, дети усвоили правильное согласование и научились выделять голосом окончания существительного и согласуемого с ним глагола. Некоторые из них усвоили всё очень быстро — после первых 3 тренировочных опытов; другим потребовалось от 24 до 200 повторений (см. табл. 2). Таким образом, совокупность условий в указанной серии опытов обеспечила более или менее эффективное образование ориентировки на форму слова.

Материалы исследования свидетельствуют о том, что быстрое появление ориентировки на звуковую форму слова приводит к усвоению детьми согласования без особого формирования и генерализации стереотипов в женском, а затем в мужском роде. В свете этих фактов можно полагать, что установление стереотипов, обычно

Таблица 2

**Эффективность усвоения согласования в роде
при различных способах обучения, %
(по данным М. И. Поповой)**

Серия опытов	Количество повторений			
	0 (после 3 тренировочных опытов) 0—200 100—200 более 200			
Первая	—	33	8	59
Вторая	25	50	25	—

происходящее в процессе стихийного общения взрослых с детьми,¹ мешает формированию ориентировки на звуковую форму слова.

Следовательно, ориентировка на звуковую форму слова возникает, во-первых, при такой организации действий ребенка со словами, при которой они входят в качестве одного из решающих звеньев во всю его деятельность, определяя ее успех; во-вторых, при обеспечении возможностей активного поиска правильных речевых форм, необходимых для успешного осуществления всей деятельности.

Очевидно, что развитие связной речи у ребенка и тесно связанное с ним усвоение грамматического строя невозможны вне овладения звуковой системой родного языка. Последнее представляет ту основу, на которой строится все здание усвоения языка ребенком, становления его речи. Овладение звуковой стороной языка включает два взаимосвязанных процесса: формирование у ребенка восприятия звуков языка, или, как его называют, фонематического слуха, и формирование произнесения звуков речи. Оба процесса начинаются тогда, когда язык становится для ребенка средством общения. С одной стороны, ребенок начинает понимать обращенные к нему слова взрослых, с другой — пытается сам произнести первые слова.

Раннее понимание ребенком слов или даже инструкций, произносимых взрослыми, строится не на восприятии их фонематического состава, а на улавливании общей ритмико-мелодической структуры слова или фазы. Слово на этой стадии воспринимается ребенком как единый нерасчлененный звуковой комплекс, обладающий определенной ритмико-мелодической структурой. Стадия восприятия звуковой стороны речи может быть названа дофонемной (Н. Х. Швачкин, 1948).

На следующей стадии возникает понимание речи на основе собственно языковых средств, т. е. значений, связанных с определенными звуковыми формами. Эта стадия называется фонемной стадией восприятия речи. Внешне она характеризуется быстрым ростом понимания речи взрослых и появлением первых детских слов.

Обучая детей пониманию слов, различающихся только одной какой-либо фонемой, и затем выясняя, насколько такое понимание опирается именно на восприятие фонематического состава слов, Н. Х. Швачкин (1948) установил последовательность развития фонематического слуха у детей от 11 мес до 1 года 10 мес. По его данным, общий ход развития фонематического слуха представляется следующим образом:

Вначале и раньше всего возникает различение гласных.

Затем возникает различение согласных в такой последовательности: а) наличие согласных; б) сонорных и артикулируемых шумных; в) твердых и мягких; г) назальных и плавных; д) сонорных и неартикулируемых шумных; е) губных и язычных; ж) взрыв-

ных и придумных; з) переднеязычных и заднеязычных; и) глухих и звонких; к) шипящих и свистящих; л) плавных и йот.

Таким образом, к концу 2-го года жизни ребенок уже понимает речь на основе фонематического восприятия всех звуков русского языка.

Исследование физических особенностей звуков дает основание считать, что характерные особенности согласных звуков зачастую незначительны, так как лежат на границе чувствительности объективного физического анализа. При различении глухих и звонких согласных в силу сходства их артикуляции ребенку приходится пользоваться исключительно фонематическим слухом. К этому времени ребенок уже владеет артикуляцией многих звуков и может при их дифференциации ориентироваться на артикулярные различия, но в случае глухих и звонких согласных он должен, вопреки артикуляционному сходству, ориентироваться именно на их фонематические различия.

На основе столь тонкого различения фонем языка происходит интенсивное овладение активным словарем и правильным произнесением слов. Усвоению звукового состава языка сопутствует расширение запаса слов; количество правильно произносимых звуков тесно связано с запасом активно используемых слов. Не все звуки языка появляются в активном словаре ребенка одновременно. Отсутствующие у него звуки, как правило, в процессе речи замещаются другими. Чаще всего на месте отсутствующего появляется звук из числа уже имеющихся и наиболее близких по артикуляции. Система субституций (замещений) базируется главным образом на артикуляционном родстве звуков (А. Н. Гвоздев, 1948).

Для усвоения отдельных звуков требуется разное время. У сына А. Н. Гвоздева усвоение отдельных звуков длилось: г—20 дней; л—31 день; ш—38 дней; в—85 дней; с—55 дней; р—72 дня; ж—68 дней и т. д.

Развитие речедвигательной сферы ребенка имеет важнейшее значение для усвоения артикуляции звуков языка. На основе взаимодействия фонематического восприятия звуков речи и речедвигательной сферы в конце концов у ребенка возникает правильное произношение как отдельных слов, так и составляющих их звуков.

А. Н. Гвоздев приводит данные, свидетельствующие, что слуховой контроль над произношением новых усваиваемых звуков появляется довольно рано. В возрасте 1 год 10 мес его сын уже прислушивался к произносимым словам и произносимые неправильно повторял с явным старанием их улучшить.

Можно полагать, что двигательный образ произносимого ребенком звука не прямо соотносится со слышимым им в языке взрослых. Соотнесение происходит через звуковой образ звука, произносимого самим ребенком. Таким образом, артикуляторное движение и его образ как бы заключены между двумя звуковыми образами: звуком, имеющимся в языке взрослых, и звуком, произносимым самим

ребенком. Усвоение звука и связанное с этим правильное произношение возникают тогда, когда эти два звуковых образа совпадают.

Однако еще слабо изучен вопрос о том, как именно и адекватно ли воспринимает ребенок звуки языка взрослых. Есть некоторые основания считать, что правильное восприятие звуков языка взрослых возникает не сразу и « в результате определенного развития. Верное восприятие звука, слышимого в языке взрослых и выступающего как эталон, к которому примериваются произносимые самим ребенком звуки, развивается в ходе речевой практики ребенка.

При правильных условиях воспитания к концу раннего детства ребенок усваивает все основные звуки языка. В течение трех лет ребенок проделывает грандиозную работу по усвоению родного языка, овладевая синтаксическими конструкциями, грамматическими формами и звуками.

Овладение языком, формирование активной речи в раннем детстве служит основой для всего психического развития ребенка в этот период. Сравнительное исследование процессов восприятия у детей с нормально развитой речью и их сверстников, отстававших в речевом развитии, проведенное Г. Л. Розенгарт-Пупко (1948), убедительно показало, что все операции восприятия у первых развиты значительно выше, чем у вторых. Даже в такой относительно простой операции, как установление тождества предметов (игрушек) между собой, когда ребенку предлагалось по образцу выбрать из других игрушек одинаковую или найти ее изображение среди различных картинок, сказались некоторые преимущества детей с нормально развитой речью. Хотя дети, отстававшие в речевом развитии, справлялись с этой задачей, но сама операция выбора проходила у них значительно менее организованно и четко. Они чаще обращались к образцу и непосредственному сравнению, чем дошкольники с нормально развитой речью.

Гораздо резче сказались различия там, где слово — название предмета должно было выступить со стороны обобщающей функции. В одной из серий экспериментов, названной «Предмет и количество», ребенку предлагалось обобщать однородные предметы (игрушки) и изображения на картинках, представленных как в одном, так и во многих экземплярах, либо обобщать разнородные предметы, имеющиеся в одинаковом количестве. В другой серии, названной «Целый предмет и его часть», ребенку предоставлялась возможность выбирать либо к целому предмету его часть, либо целый предмет, но не однородный с образцом. Результаты представлены в табл. 3.

Приведенные в таблице данные свидетельствуют, что в операциях выбора, требовавших элементарного обобщения, дети, владеющие речью, стоят значительно выше своих сверстников с отставанием в развитии речи. Особенно интересно количество исправляемых

Таблица 3

**Обобщение предметов детьми,
владеющими и не владеющими речью,
% (по данным Г. Л. Розенгарт-Пупко)**

Характер решения	«Предмет и		«Предмет и его	
	Владею щие речью	Не владеющ ие речью	Владею щие речью	Не владеющ ие речью
Правильно	100	40	100	39
Сначала неправильно, затем правильно		38		41
Неправильно		22		20

самими детьми решений, показывающее неустойчивость операции выбора" в том случае, когда она не опирается на обобщение, заключенное в слове.

Если Г. Л. Розенгарт-Пупко рассматривала значение уровня усвоения речи для развития восприятия, то А. Р. Лурия и Ф. Я. Юдович (1956) изучали значение речи для развития всех психических процессов, практической и игровой деятельности ребенка. Это исследование интересно не только своими результатами, но и методом.

Под наблюдением находились МЗ близнецы Юра и Леша Г. Оба родились в срок, и, за исключением задержки в речи, их развитие протекало нормально. Из-за некоторых условий воспитания и недостаточного общения со взрослыми у обоих мальчиков развитие речи резко задержалось. До 2 лет дети не говорили совсем, а к 2 годам 6 мес они научились говорить слова «мама» и «папа»; в дальнейшем до 4 лет речь этих детей состояла только из небольшого количества малодифференцированных звуков, которые они применяли в игре и общении. К 5 годам их речь состояла из небольшого числа общеупотребительных (чаще всего очень искаженных) и ситуативных слов. В общении друг с другом дети пользовались отдельными словами и даже только звуками, вплетенными в непосредственные действия и сопровождающимися оживленными жестами. Основной единицей речи им служило слово не в предметном значении, а приобретающее значение только в ситуации того или иного действия. Речь, связанная с ситуацией, составляла у Юры 96,9 % и у Леша 98,6 % от всех их речевых высказываний (несвязанная речь — соответственно только 2,8 и 1,4 %).

Грамматическая структура речи близнецов соответствовала ее ситуативному характеру. Полные фразы встречались у обоих мальчиков только в 17,4 % случаев. Остальные фразы были или аморфными (типа однословных предложений), или неполными предложениями. Однако следует отметить, что оба мальчика уже начали переходить к многословным предложениям.

Таким образом, речь мальчиков нельзя было назвать подлинно развернутой предметной речью. Она еще не выделилась из непосредственной связи с поведением и не стала относительно самостоятель-

ным видом деятельности. Понимание детьми обращенной к ним речи взрослых также ограничивалось только такими высказываниями, которые были непосредственно связаны с ситуацией действия. В целом речь у Юры и Леши находилась на уровне, типичном для детей раннего возраста.

Задержка развития речи этих детей имела две причины. С одной стороны, косноязычие, проявлявшееся в нарушении различения близких согласных звуков, в трудностях произнесения аффрикат, стечения согласных и т. д.; с другой — и это главное — ограниченное общение, что не создавало объективной необходимости для развития речи.

В соответствии с уровнем речи находилось и развитие деятельности детей и строение их психических процессов. Их игры резко отличались от игр сверстников. Юре и Леше была доступна примитивная игра, при которой условное значение предметов возникает в процессе прямого действия с ними; но им совершенно была недоступна сложная сюжетная, ролевая игра, исходящая из конкретного замысла и его развертывания в определенный ряд игровых действий. Юра и Леша были не в состоянии справиться с распределением ролей, подчинением правилам игры. Если они и включались в игру других детей, то схватывали лишь ее внешнюю, процессуальную сторону, не вникая в развертывание сюжета.

В конструктивной деятельности мальчики ясно обнаружили неспособность исходить из определенного замысла или речевого задания. Они не могли ни сформулировать его в речи, ни запомнить задание до того, как начиналось соответствующее действие.

Существенно недоразвитыми оказались у них и интеллектуальные процессы, в частности абстракция и обобщение. Так, они не могли выполнить операцию классификации предметов по группам, вполне доступную другим детям 5—6 лет. Вместо классификации предметов Юра и Леша начинали просто ставить предметы друг за другом либо разыгрывали с ними какую-то игру.

Чтобы создать объективные благоприятные условия для развития их речи и поднять ее до соответствующего возрасту уровня, мальчиков разлучили и поместили в разные группы детского сада.

Наблюдения выявили, что сам факт разлучения близнецов создал объективные предпосылки для развития их речи. Очень скоро дети стали включаться в общую жизнь коллектива и их речь начала приобретать формы и функции, свойственные дошкольникам 5—6 лет.

Данные, приведенные в табл. 4, показывают, что в функциях речи произошли существенные изменения. Это в первую очередь касается интенсивного развития планирующей функции речи и, следовательно, возрастающего ее влияния на организацию деятельности. Существенно и появление повествовательной речи.

Естественно, что в связи с изменением функций речи значительно возросла и степень ее понимания (см. табл. 5). Устранение замкнутого общения близнецов друг с другом вызвало существенные

Таблица 4

**Формы и функции речи до и после разлучения близнецов, %
(по данным А. Р. Лурия и Ф. Я. Юдович)**

Формы речи	До разлучения		Через 3 мес после разлучения		Через 10 мес после разлучения	
	Юра	Леша	Юра	Леша	Юра	Леша
Речь, связанная с непосредственным действием	92,8	94,1	44,2	60,7	33,2	25,8
Планирующая речь	4,4	4,3	40	36,3	45,9	46,5
Повествовательная речь	2,8	1,6	15,8	3	20,9	27,7

изменения как функций, так и структуры их речи. Через некоторое время речь мальчиков сравнялась с обычной для этого возраста речью других детей.

Появление расчлененной речи, обозначающей предметы, действия и отношения, позволило близнецам выйти за пределы непосредственно воспринимаемой ситуации и подчинить свои действия сформулированным в речи сюжету и замыслу. Сдвиги в развитии речи ярко сказались и на игровой деятельности детей: из процессуальной игра становилась предметной, смысловой, когда действия подчинены сформулированному в речи замыслу.

Таблица 5

**Объем фраз, понимаемых детьми вне ситуации действия, %
(по данным А. Р. Лурия и Ф. Я. Юдович)**

Фразы	До разлучения детей		Через 3 мес. после разлучения		Через 10 мес. после разлучения	
	Юра	Леша	Юра	Леша	Юра	Леша
Непонятные вне ситуации	82,6	78,2	11,4	18,8	0	0
Понятные вне ситуации	17,4	21,8	88,6	81,2	100	100

В рисовании и конструктивной деятельности также произошли существенные сдвиги. Так, конструирование приобрело характер осмысленной реализации замысла, который, будучи раз сформулирован, подчинял себе все дальнейшие действия ребенка. Возникла значительно большая устойчивость всего процесса деятельности; дети начинали сравнивать ее продукты с первоначальным замыслом и исправлять их.

То, что сдвиги наступили в относительно короткий срок, в течение которого произошел перелом в развитии речи близнецов, позволяет предполагать, что эти изменения тесно связаны именно с

овладением системой языка, которое определило и новое строение деятельности детей, а тем самым и новое содержание их психической жизни.

Как учить детей читать

С вопросами первоначального обучения чтению мне пришлось непосредственно столкнуться в конце 1930-х гг. Будучи уже относительно зрелым психологом, учеником Л. С. Выготского, я на протяжении нескольких лет учительствовал в начальных классах. Я на практике убедился в трудностях первоначального обучения чтению и глубоких противоречиях между методикой и научными данными языкознания и психологии. Тогда же возникли идеи, которые смогли быть проверены только много лет спустя.

С 1954 г. началась моя экспериментальная работа по обучению чтению, сопровождавшаяся теоретическим анализом истории проблемы. В 1958.—1959 гг. мною совместно с учительницей Мариной Александровной Поливановой в школе № 91 был проведен первый полный курс обучения чтению по новой системе. В 1961 г. был опубликован экспериментальный букварь и осуществлена его первоначальная проверка в школах Москвы и Калининской области. Полученные результаты оказались обнадеживающими. Появились энтузиасты нового метода обучения чтению: учителя школы № 11 г. Тулы, учителя школы № 17 г. Харькова. На основе дальнейших исследований был создан дополненный и исправленный вариант «Букваря» (1969—1971).

Работа над этим методом углубляется и расширяется. Л. Е. Жу-рова дорабатывает его применительно к обучению детей дошкольного возраста; А. У. Вартанян с успехом распространяет новые принципы обучения на армянский язык и создает «Букварь»; М. Е. Охлопкова проводит большую работу на базе якутского языка и предлагает букварь, принятый в качестве стабильного; Л. Киви экспериментально исследует возможность положения новых принципов на эстонский язык. Много творческой инициативы и изобретательности проявили коллеги из Польши — в Люблинском университете усилиями М. Цацковской и Е. Меттера на основе наших принципов создан оригинальный польский словарь. Работают над экспериментальным букварем Р. Шарова и Г. Недев в Болгарии. Своеобразное дидактическое пособие для обучения чтению по новым принципам создано в Германской Демократической Республике. Под руководством Ш. А. Амонашвили проведены исследования применительно к обучению чтению на грузинском языке. Серьезную работу провели Л. Ю. Невуева и А. А. Зубченко в школе села Нудоль Московской области. Группа энтузиастов-педагогов трудится над применением нового метода в г. Ижевске.

Наша задача — подвести теоретические итоги проделанной работы, сформулировать основные принципы, на которых построена новая система обучения чтению¹.

Система письма и чтения

Основной принцип обучения чтению и письму определяется в значительной мере системой письма: при логографической системе это «метод целых слов», при слоговой — «метод целых слогов», при звуко-буквенной — звуковой, или, вернее, фонематический, метод.

Переход к каждой новой системе письма изменяет психологический механизм чтения. Хотя чтение всегда процесс извлечения информации из текста, психологический механизм этого процесса существенным образом менялся. Возникали особые интеллектуальные действия, необходимые для воссоздания звуковой формы слова, и ослаблялось непосредственное запоминание звуковых значений по их графическим обозначениям. Роль непосредственных ассоциаций между графической формой слова или слога и их звуковой формой сводится к нулю.

Трудности раскрытия психологического механизма чтения при звуко-буквенной системе и формирования этого механизма приводили да и сейчас еще приводят к возврату на пути обучения способами, которые соответствовали логографическим и слоговым системам письма. До настоящего времени продолжают попытки механического переноса «метода целых слов» и различных слоговых методов на звуко-буквенные системы. Это путь обхода трудностей, а не их преодоления; путь, который влечет методику обучения чтению назад, а не продвигает вперед.

Звук и буква

При действиях со знаковыми системами самое важное — установление отношений между знаком и обозначаемой им действи-

¹ В 1970-х гг. группа харьковских психологов и педагогов под руководством В. В. Репкина, опираясь на основные принципы обучения чтению^ разработанные Д. Б. Элькони-ным, создали и проверили свой экспериментальный «Букварь», который в настоящее время используется в ряде школ нашей страны. В начале 1980-х гг. Д. Б. Эльконин с помощью Г. А. Цукерман и Е. А. Бугрименко создал «Букварь», предназначенный для обучения детей 6-летнего возраста,— сейчас он проходит проверку в нескольких школах.— *Примеч. ред.*

тельностью. Со знаками никаких предметных действий производить нельзя; их можно только читать, записывать. Знаковая запись — своеобразная краткая условно записанная инструкция, где указаны действительность, с которой надо действовать, последовательность и характер действий.

Всякая действительность — предметы, явления, их качества — имеет названия в форме слов, которые представляют собой звуковые сочетания, условно обозначающие предметы и явления. Эти названия употребляются и как названия знаков. Например, слово **три** — название определенного количества и в то же время название цифры 3; словами **до, ре**, ми называются музыкальные звуки определенной высоты, и этими же словами называются нотные знаки, которыми записана мелодия.

Слова как знаки не имеют ничего общего с той действительностью, которую они обозначают. В разных языках слова, обозначающие одну и ту же действительность, по своей звуковой форме могут быть совершенно различными. Слова, произносимые устно, как и графические знаки (цифры, нотные знаки, буквы), не изображают действительность, а чисто условно ее обозначают.

В буквенной системе письма принято обозначать основные далее неразложимые звуковые элементы языка особыми значками — буквами. Буквы имеют свои названия. Например, в старославянском языке это были **аз, буки, веде, глаголь** и т. д.; в современном русском алфавите — а, бэ, вэ, гэ и т. д.

Названия букв, в принципе, должны были бы служить и названиями обозначаемых ими звуков. Однако это не всегда так, потому что букв в большинстве алфавитов меньше, чем фонем. Своеобразные отношения между названиями звуков и букв и обозначаемой ими звуковой действительностью могут приводить к смешению и отождествлению звуков и букв. Именно это важнейший недостаток многих методических систем обучения грамоте, в том числе и современных.

Л. Р. Зиндер пишет: «Длительный период учения в школе, усилия, затраченные на усвоение орфографии, пренебрежение звуковой стороной речи в школьных программах приводят к тому, что постепенно забывают о существовании звуков вообще. В самом деле, какой грамотный человек не отождествляет звуков с буквами? Кто выражается иначе, чем, скажем: «Он не выговаривает буквы р?» А если вы захотите поправить и скажете: «Буквы не выговариваются, а пишутся; выговариваются звуки», — то вас сочтут за педанта и формалиста. «Буквы ведь отображают звуки, — скажут вам, — не все ли равно, как выразиться?» Такое заблуждение тем более удивительно, что случаи расхождения между звуком и буквой (и подчас разительные случаи) встречаются на каждом шагу» (1948, с. 46).

Неразличение звуковой системы языка и буквенной системы письма, звуков и букв отрицательно сказывается на всем дальней-

шем изучении языка — его грамматики, стилистики, поэтики. Причиной в первую очередь является смешение звуков и букв в методиках обучения. Даже наиболее современные буквари и методические руководства к ним не свободны от данного недостатка. Это и заставляет нас обратиться к рассмотрению соотношений между фонемной системой языка и буквенной системой письма вообще и в русском языке в особенности.

Однако прежде остановимся более детально на том, что же такое чтение.

Что же такое чтение?

Имея в виду начальное обучение, мы определяем чтение как процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической (буквенной) модели. В этом определении важно указание на то, что начинающий читать действует со звуковой стороной языка и что без правильного воссоздания звуковой формы слова невозможно понимание читаемого.

Авторы одного экспериментального букваря дают другое определение чтения. Они считают, что чтение — такой вид речевой деятельности, который заключается в выявлении, активной переработке и осознании смысловой информации (В. Г. Горецкий и др., 1974).

Конечно, чтение — выявление информации, содержащейся в тексте. Но не это его специфическая характеристика. Ведь слушание речи вообще, понимание рассказываемого или читаемого кем-либо вслух тоже есть «выявление, активная переработка и осознание смысловой информации», содержащейся в сообщении. Следовательно, особенность чтения состоит не в извлечении информации — этим оно сходно с другими формами сообщений, а в том, на какой основе происходит извлечение информации. А происходит оно прежде всего на основе воссоздания звуковой формы речи. Конечно, данный процесс постепенно из развернутого громкого чтения, проходя ряд этапов, превращается в свернутый и сокращенный процесс молчаливого и быстрого чтения, в котором как будто бы и следа воссоздания звуковой формы уж нет. Стоит, однако, даже хорошо читающему встретиться с трудным словом или трудным текстом вообще, как чтение немедленно приобретает свою развернутую форму — пусть не громкого, но шепотного чтения, т. е. выступает его изначальная, первичная форма, воссоздание звуковой стороны слов и целых предложений.

Кроме того, определение чтения как выявления информации, будучи приложимым к чтению человека, овладевшего данным умением, не выделяет специфики чтения на разных этапах его становления. В этом определении не учитывается, что чисто техническая операция на уровне развитого, совершенного умения

обязательно должна и может быть сформирована только как самостоятельное сознательное действие.

Перед каждым этапом обучения стоит особая задача. В начале обучения по букварю сознательная цель обучающегося, которую ставит учитель и для достижения чего он использует соответствующие приемы,—воссоздание звуковой формы слова. Понимание необходимо и важно, но оно выступает на начальном этапе скорее как способ контроля правильности совершенного действия, чем как основная задача: понял,—значит, верно прочел. Не случайно на первых страницах букварей стараются давать такие слова и формы предложений, для понимания которых не требуются особых усилий. Но вот задача достигнута — обучающийся свободно воссоздает звуковую форму слова, и тогда это действие превращается в «технику», точнее, в операцию для осуществления нового, сознательного действия осмысления предложения, в котором все зависит от умения установить синтаксические отношения¹. Теперь цель действия другая и действие чтения иное по своему предметному содержанию.

Конечно, в букваре, первой книге для обучения чтению, должен быть дан обильный и содержательный материал для чтения. Это верно, но при двух условиях. Во-первых, если правильна основная модель формирования действия по воссозданию звуковой формы слова, принятая в букваре, и, во-вторых, если детям непосредственно интересен сам процесс работы над словом, над языком. Невольно приходит на память судьба азбуки Л. Н. Толстого, не превзойденной по своей содержательности, но не нашедшей широкого применения прежде всего потому, что реализованный в ней метод формирования действия по воссозданию звуковой формы слова оказался малоэффективным.

Не случайно, между прочим, критерием для оценки успешности на этапе букварного обучения служит то, как производит ребенок воссоздание звуковой формы слова: читает по буквам, по слогам, целыми словами, сколько слов читает в минуту. Это все критерии сформированности чтения в начальный период обучения, критерии обязательные и необходимые, но недостаточные. В них недостает указаний на то, насколько научились дети ориентироваться в звуковой действительности языка, которая является содержанием их действий при чтении. Данное обстоятельство чрезвычайно важно.

Еще недавно при обучении чтению ставилась чисто прагматическая задача, не связанная с дальнейшим освоением родного языка. Обучение грамоте, первоначальное обучение чтению и письму частью входит в учебный предмет, который называется «родной язык» (подчеркиваем — язык), и должно служить своеобразным введением в изучение языка. Это главная задача. Поэтому и книгу,

¹ К сожалению, в современной методике обучения родному языку существует разрыв между обучением чтению и обучением синтаксису, хотя установление синтаксических связей в предложении лежит в основе быстрого сознательного чтения.

по которой дети учатся читать, следует оценивать прежде всего исходя из того, какие знания о языке приобретают дети и развивается ли у них интерес к языку как особой и важной сфере деятельности. Букварь и даже книги для чтения после букваря должны быть прежде всего книгами родного языка и раскрывать детям все его богатства и возможности. Хотя в современной школе начальное ознакомление с жизнью природы и общества проходит на уроках родного языка, необходимо четко различать уроки изучения языка и уроки с другим содержанием.

Мы столь подробно остановились на вопросе, что же такое чтение на начальном этапе обучения, ибо от этого зависит принципиальный подход к выбору методов обучения.

Итак, чтение на начальном этапе формирования есть действие по воссозданию звуковой формы слова на основе его графической (буквенной) модели. Если принять современную терминологию, письмо можно назвать процессом кодирования устной речи путем перевода ее в графическую (буквенную) знаковую модель, а чтение — процессом декодирования, процессом перехода от графической (буквенной) модели слова к его первоначальной устной звуковой форме. Мы называем письменное слово моделью устного потому, что в нем графическими знаками обозначены не только отдельные звуковые значения (фонемы), но — а это не менее важно — и отношения между ними. Временная последовательность фонем смоделирована пространственным расположением знаков.

В нашем определении чтения в качестве предметного содержания действия читающего выделена материальная звуковая сторона языка. Не буквы или их названия выступают предметным содержанием действий читающего, а звуковая сторона языка — фонемы и их последовательность.

Собственно, чтение вслух есть своеобразное говорение по графической (буквенной) модели. Но если это говорение, то мы ничему новому не учим. Ведь говорить ребенок умеет уже в раннем детстве, и к моменту, когда начинается обучение чтению и письму, устная речь проходит значительный путь развития. Дети к этому времени хорошо говорят и понимают обращенную к ним речь, умеют извлекать из нее необходимую информацию. Сказанное относится не только к житейской устной речи, но и к книжному языку (в том случае, если детям читают взрослые).

Однако, несмотря на то что говорение и чтение есть формы устной речи, они совершенно различны по способу своего формирования. Ребенок учится говорить, ориентируясь на образцы речи взрослых. В процессе развития речи он проделывает громадную работу по ориентации в языке, по координации артикулярно-произ-носительных действий со слуховыми образами, получаемыми от взрослых в качестве образцов.

Принципиальное различие между говорением слов и их чтением

заключается в том, что меняется характер управления работой артикулярно-произносительного аппарата. При обычной устной речи управление осуществляется как бы сверху, от мысли или от значения слова к его звуковой форме. Этот переход происходит автоматически. Он сложился с довольно большим трудом при овладении речью, но к моменту, когда начинается обучение чтению, действует с достаточным совершенством.

Процесс реализации мысли в речи очень сложен, и мы не будем останавливаться на всех его звеньях. Для нас важно только последнее артикулярно-произносительное звено, и оно управляется автоматически.

Если принять во внимание все сказанное, то процесс обучения чтению должен быть понят как перестройка управления устной речью, превращение его из автоматического в произвольный, сознательно регулируемый процесс с последующей автоматизацией.

Из истории методики первоначального обучения чтению

История методики со всей остротой поставила вопрос о необходимости знакомить детей с звуковой материей языка как основой обучения грамоте. Это единственный путь к тому, чтобы сделать при обучении чтению предметом действий ученика не буквы — знаки звуковых значений, а саму звуковую материю языка, собственно звуковые значения. Поставив со всей остротой данный вопрос, методика, к сожалению, не нашла способов действий самого ребенка со звуковой материей языка, посредством которых он может исследовать новую для него сферу действительности, ориентироваться в ее основных свойствах и отношениях. Путь здесь единственный — не от букв к звуковым значениям, а от звуковых значений и их систем к буквам. Необходимость именно такого пути определяется двумя обстоятельствами: во-первых, буква — обобщенный знак; во-вторых, в современных алфавитах буквы, как правило, имеют не одно, а несколько звуковых значений. (В русской письменности, например, большинство букв, обозначающих согласные, имеют два звуковых значения — твердых и мягких согласных.)

Проанализируем попытки формировать действия воссоздания звуковой формы слова по его буквенной (графической) модели. Поиски шли от показа ребенку материала, с которым надо действовать, и образца получаемого результата к показу материала и образца способа действий с ним.

Во всех буквослагательных методах ребенку предлагали материал (буквы и их названия) и показывали образец конечного действия:

буки+аз=ба; бе+а=ба; б+а=ба. Ребенок сам должен был догадаться, сообразить, с каким звуковым материалом и какое действие ему следует произвести. Сокращение названий букв должно было помочь в первой догадке — с каким материалом производить действие. Для облегчения догадки о действии, которое надо осуществить, подбирались разные слоги.

Основные усилия методистов, боровшихся против буквослага-тельных методов, направлялись на то, чтобы сделать предметом действия ребенка при обучении чтению не буквы, а звуки. Дети склонны принимать звук за название буквы, в то время как в действительности буква и ее название служат для обозначения звука. Подобная тенденция у детей образуется в связи с тем, что при овладении речью они узнают: всякий предмет имеет свое название. Звук для детей, не правильно обученных чтению, не выступает еще объективным материальным предметом, а буква служит именно таким реальным предметом. Поэтому дети склонны заменять действительные отношения, существующие в языке между звуком и буквой, обратными и считать звук названием буквы. В основе трудностей, часто встречающихся в практике обучения грамоте (мук слияния), лежит тот простой факт, что дети конструируют звуковую форму слов не из звуков, а из названий букв.

Эта линия поисков привела к так называемым аналитико-син-тетическим методам. Суть их заключалась в том, что учащиеся под руководством педагога анализировали звуковой состав слова, а затем из полученных таким образом звуков синтезировали исходное слово. Метод письма-чтения, или метод синтеза (т. е. чтения) по свежим следам анализа, по существу, должен содержать своеобразную подсказку того, как из отдельных звуков получается целое слово. Конечно, здесь чтения в собственном смысле слова не происходило.

Дети, разложив слово на звуки и составив (или написав) затем это же слово или слог из букв разрезной азбуки, заранее знали его и просто производили известное им слово. Они сами должны были соотнести материал, который получили в результате анализа, со звуковым образом целого слова и догадаться, что те звуки, из которых состоит слово, каким-то образом соединены в последнем между собой.

Отличие этого метода от буквослагательного не так уж велико. Из слова выделяются элементы, которые затем сопрягаются так, чтобы снова получить искомый образец. Как дети переходят от выделенных элементов к образу целого, остается неясным.

Подобное обучение чтению сводилось в конце концов к показу элементов, из которых должен строиться звуковой образ слова, и образца конечного продукта и к всевозможным подсказкам, облегчающим ученику догадку, открытие механизма перехода от элементов к результату. Это приводило на практике к большой вариативности обучения чтению. Дети резко делились на «способных» и «не-

способных», класс учился неровно, и в нем четко обозначались группы успевающих и неуспевающих. Все это крайне отрицательно сказывалось на дальнейшем обучении.

В подчеркивании некоторыми авторами момента догадки, своеобразного открытия, которое ученик делает «вдруг» и после чего дело идет быстро и без труда,—только часть истины. Она (истина) заключается в том, что воссоздание звуковой формы слова по его буквенной (графической) модели не происходит на основе простой ассоциации между буквами и их звуковыми значениями, а представляет собой сложное интеллектуальное действие. Это действие нельзя описать ни путем анализа уже готового, сокращенного и прошедшего длительный путь формирования чтения хорошо читающего человека, ни путем наблюдения за чтением начинающего. Его механизм объективно содержится в системе языка и структуре соответствующей письменности. Язык и письменность — орудия культуры, а чтение есть действие с этими орудиями. Естественно, что действие должно быть адекватным орудиям, но оно может быть таким, только если ориентируется на функцию языка и на его свойства.

Фонема — звук — буква

Вопрос о том, какое значение имеет для методики обучения чтению различие звука и буквы, мы уже рассмотрели. Определяющее значение для выяснения механизма чтения имеет различие между фонемой и речевым звуком.

Тщательными исследованиями и сопоставлениями функций звуков, различных по своим физико-акустическим свойствам, установлено, что некоторые признаки звуков несут функцию различения слов, в то время как другие признаки такой функции не имеют. «...В живой речи,—писал Л. В. Щерба,—произносится значительно большее, чем мы это обыкновенно думаем, количество разнообразных звуков, которые в каждом данном языке объединяются в сравнительно небольшое число звуковых типов, способных дифференцировать слова и их формы, т. е. служить целям человеческого общения. Эти звуковые типы и имеются в виду, когда говорят об отдельных звуках речи. Мы будем называть их фонемами» (1974, с. 132).

Что же обозначают буквы? Каковы их звуковые значения?

Ответ на этот вопрос был дан в 1920 с: «Система практического письма должна графически отражать все фонемы данного языка — и только. Таково основное положение для создания практически применимых алфавитов» (Н. Ф. Яковлев, 1970, с. 128).

Представим себе такой алфавит, каждая буква которого всегда обозначает одну определенную фонему. Как будет происходить вос-

создание звуковой формы слова, если буква не указывает на тот оттенок фонемы, который возникает в каждом конкретном, единичном случае? Это возможно только на основе открытого Н. И. Жинкиным механизма упреждения. Так как наиболее общий случай представлен при чтении прямого слога, состоящего из согласной и следующей за ней гласной фонемы, то и наиболее общее правило чтения может быть выражено так: надо найти ближайшую букву, обозначающую гласную фонему, приготовиться произнести эту фонему и с этой позиции проговорить предшествующие ей согласные фонемы, обозначенные соответствующими буквами, и вслед за ними гласную фонему.

До сих пор считалось, что произнесению предшествует последовательное движение глаз по буквам и оно (произнесение) есть последовательное нанизывание одной фонемы на другую. Основную функцию глаза видели в том, чтобы различать одну букву от другой, ибо без этого невозможно чтение. Конечно, для того чтобы читать, надо уметь быстро отличать одну букву от другой, а тем самым устанавливать их фонемные значения. Однако функция глаза этим не исчерпывается. Она — еще и в том, чтобы находить буквы, обозначающие гласные фонемы, выделять их, останавливать на них внимание читающего, заставляя тем самым приготовиться к их произнесению, и лишь на фоне этой позиции произносить все предшествующие согласные фонемы. Подготовка не обязательно должна касаться внешнего артикулярного аппарата; главное — подготовка глубокого аппарата глоточной трубки.

Так как произнесение всех предшествующих согласных фонем должно производиться с позиции следующей за ними гласной фонемы, мы назвали этот основной принцип позиционным принципом чтения. При обучении грамоте он требует: во-первых, формировать четкое различение всех гласных и согласных фонем; во-вторых, знакомить детей прежде всего со всеми гласными фонемами и их буквенными обозначениями; в-третьих, учить находить гласные фонемы в словах; в-четвертых, усваивать согласные фонемы в сочетании со всеми гласными. В методике должны быть найдены средства, при помощи которых формировались бы выделение гласных фонем и позиционность при чтении.

Выше мы предположили существование такого алфавита, в котором каждую фонему обозначает всегда одна и та же буква. Но таких алфавитов очень мало; большинство их построено более сложно, и это вносит некоторые трудности в механизм процесса чтения.

Рассмотрим только русский алфавит. В нем очень мало букв, имеющих всего одну функцию — единственно указывать определенное фонемное значение. Эта особенность связана с тем, что в русском языке важную различительную функцию имеет твердость — мягкость согласных фонем, которая прямо не отражена в особых буквах алфавита. Буквы русского алфавита, обозначающие со-

гласные фонемы, не имеют указания на мягкость или твердость этих фонем. Поэтому мы просто не знаем, каково фонемное значение большинства согласных букв, взятых в изолированном виде. Функцию обозначения твердости или мягкости согласных фонем в открытом слоге в русском письме несут буквы, обозначающие гласные фонемы. Если после буквы, обозначающей согласную фонему, стоят а, о, у, то данная согласная имеет твердую фонему, а если я, е, ю, то мягкую.

Так как твердые и мягкие согласные фонемы в русском письме обозначаются одной и той же буквой, имеющей тем самым два различных фонемных значения, непосредственно определить их мягкость или твердость, как мы уже сказали, невозможно. Для этого в русском алфавите гласные фонемы обозначаются двумя разными буквами: а=я, у=ю, э=е, о=ё, ы—и. Каждая пара обозначает одну фонему: а, у, э, о, и¹. Однако функция данных букв двойная — не только обозначать определенную фонему, но и указывать на твердость или мягкость предшествующей согласной фонемы. Механизм управления чтением осложняется необходимостью определять твердость — мягкость согласных фонем, входящих в слог.

Особенности обозначения согласных фонем в русском письме требуют совсем другого действия, его можно описать так: «Видишь согласную букву — не произноси ее звукового значения, а смотри на следующую за ней букву, обозначающую гласный звук. Если это буквы а, о, у, ы, то согласная обозначает твердый согласный звук; если это буквы я, ю, е, и, то согласная обозначает мягкий согласный звук». При определении фонемного значения согласной буквы в прямых слогах типа **ма=мя, му=мю** следует ориентироваться на следующую за согласной гласную букву; необходим ясно выраженный механизм упреждения.

Таким образом, управление воссозданием звуковой формы слова при чтении состоит из двух взаимосвязанных звеньев. В первом звене происходит ориентация на следующую за согласной гласную букву для определения фонемного значения согласной; во втором происходит ориентация на следующую за согласной фонемой гласную фонему с целью правильного произнесения позиционного оттенка предшествующей согласной фонемы. Оба этих звена представляют собой нерасторжимое единство, и в обоих звеньях имеет место упреждающая, забегающая вперед, предварительная ориентация.

Между движениями глаз, осуществляющими эту ориентацию, и работой произносительного аппарата существуют сложные отношения. Глаз все время производит движения вперед и назад, а произносительный аппарат вступает в действие (вернее, должен вступать в действие) только после того, как глаз произвел всю необходимую для ориентации работу. Нам только кажется, что глаз

¹ Буквы я, ю, е, ё, кроме того, в определенных изложениях обозначают слоги йа, йу, йэ, йо.

последовательно движется от буквы к букве, а произносительный аппарат вслед за ним и совершенно синхронно нанизывает одну фонему за другой. У хорошо читающего, натренированного человека вся предварительная ориентация в буквенном и фонемном составе слова уже свернута, сокращена и автоматизирована и поэтому процесс чтения производит впечатление одномоментного схватывания. Но он не дается в готовом виде с самого начала — таким его надо сформировать. При формировании главное, определяющее значение имеет ориентировочная часть действия.

Как мы уже показали, ориентировочная часть действия чтения как воссоздания звуковой формы слова в русском языке состоит из двух органически связанных между собой звеньев. Второе звено — всеобщее и обязательное для чтения на любом языке, письменность которого построена по фонемно-буквенному принципу.

Первое звено, важное в русском языке, может отсутствовать в языках, где каждой фонеме точно и однозначно соответствует буква. Но оно может быть сложнее там, где определение фонемного значения требует ориентации не на следующую, а на еще дальше отстоящие буквы, и не только на гласные, но и на согласные. Так, при чтении на английском языке значительно осложнен выбор значения гласных фонем. Вообще, в тех алфавитах, где отдельная буква может быть носителем нескольких фонемных значений и ее конкретное фонемное значение определяется следующими буквами разной степени удаленности, необходима различной сложности ориентация, описанная нами как первое звено.

Чтобы выяснить содержательный состав ориентировочной части действия по воссозданию звуковой формы слова на том или ином языке, безусловно, необходимо произвести: анализ фонемного состава языка и основных признаков фонем, благодаря которым осуществляется различение слов, и, во-вторых, анализ соотношения фонемного строя языка с принятой в данном языке графической системой письма.

Общая ориентация в фонемном составе языка, различение в словах категорий фонем по их дифференциальным признакам — обязательные предпосылки обучения чтению. Без этого вообще нельзя сформировать ориентировочной части действия по воссозданию звуковой формы слова. Ведь для прочтения даже самого простого слова необходимо уметь найти в нем в определенной последовательности все те ориентиры, которые содержатся в описанных нами звеньях. Формированию широкой ориентации в фонемном составе языка должен служить особый подготовительный этап — формирование действия фонемного анализа слов.

Этапы формирования действия чтения. Фонемный анализ слов

Вопрос о звуковом анализе и его месте в системе обучения чтению — один из старейших и, пожалуй, наиболее спорных. У К. Д. Ушинского внимание к звуковой стороне языка было связано с его основным принципом письма-чтения. Да, для письма последовательное слышание звуков слова необходимо. Но так ли уж необходимо умение анализировать звуковой состав слов для чтения?

В современной методике звуковой анализ понимается ограниченно, как слышание отдельных звуков в словах, и используется для ознакомления с буквами. Как правило, слова разлагаются на слоги, а последние — на отдельные звуки. Из выделенных звуков внимание фиксируется на каком-нибудь одном. Этот звук дети учатся находить в начале и конце слова. После того как звуковое значение выделено, оно фиксируется соответствующей буквой. При таком подходе к звуковому анализу отдельный звук воспринимается изолированно от других, безотносительно к функции различения слов по их звуковой фонеме, а вся совокупность звуков данного языка выступает как состоящее из отдельных частей неупорядоченное множество. Необходимость упорядочивания звуковой системы языка возникает лишь при решении орфографических задач.

Описанный нами механизм воссоздания звуковой формы слова при чтении требует совсем других ориентации и анализа в звуковой системе языка. Такой анализ, в отличие от принятого в традиционной методике, мы назовем фонемным анализом. Под фонемным анализом мы понимаем: 1) выяснение порядка следования фонем в слове; 2) установление различительной функции фонем; 3) выделение основных фонематических противопоставлений, свойственных данному языку.

Из сказанного следует, что фонемный анализ не служит исключительно практической цели — выделению фонемы и связыванию ее с буквой, а имеет более широкие задачи. Он должен дать ребенку ориентацию в звуковой системе языка, без которой нельзя сформировать действие воссоздания звуковой формы слова, т. е. невозможно научить читать. Тем самым выделяется особый этап в обучении, в задачу которого входит введение ребенка в фонемную (звуковую) систему языка. Задача широко познавательная, и предварительный курс имеет значение не только для обучения чтению, но и для всего последующего изучения родного языка — усвоения грамматики, поэтического языка, синтаксиса. Обучение чтению лишь одна из веточек, исходящих из ориентации в фонемной системе языка, веточка важная, но не единственная.

На первый взгляд может показаться, что такая работа — излишняя. Ведь уже очень рано, в конце 1-го — начале 2-го года жизни,

дети правильно воспринимают слова, отличающиеся друг от друга всего лишь одной фонемой. Даже очень маленький ребенок адекватно реагирует на слова **папа**, **баба**, хотя их фонематические различия минимальны. Однако это вовсе не означает, что ребенок уже отделил звуковую, материальную оболочку слов от их значения и выделяет в ней те фонематические различия, которые служат основой дифференциации слов. Если спросить у ребенка, еще не обучавшегося чтению, чем отличаются слова **дом** и **дым**, он без размышлений ответит: «Дом — это где живут, а дым из трубы идет». Для него эти слова различаются прежде всего значениями.

Фонемный анализ, в отличие от фонематического восприятия, предполагает отделение звуковой оболочки слова от значения, вычленение в ней далее неразложимых единиц и порядка их следования, сопоставление звуковых форм слов и выяснение их сходства и различия, соотнесение последнего в значениях слов с неодинаковым фонемным составом. Только на базе фонемного анализа может быть сформировано знание о фонемном составе языка, системе фонем и их основных противопоставлениях, которые характерны для данного языка.

Для того чтобы разработать систему обучения детей фонемному анализу, необходимо предварительно решить три вопроса.

Первый вопрос. Что должно быть объектом фонемного анализа? Здесь возможны три ответа: слово в целом как элементарная единица общения; структурно-морфемные части слов как носители возможных сообщений; артикуляторно-произносительные части слов — слоги.

Н. И. Жинкин (1955) указывает, что речевой звук дифференцируется только в системе слова. Лишь тогда из него могут быть выделены те постоянные признаки, которые свойственны ему, независимо от окружающих звуков и силовых позиций слова.

Таким образом, только в целых словах фонема может быть ясно вычленена на основе своей функции. Из этого следует, что фонемный анализ в своей исходной форме есть установление последовательности фонем в полном слове. Таково первое и основное определение фонемного анализа.

Второй вопрос. Посредством какого действия может быть осуществлен фонемный анализ, т. е. установлена последовательность фонем в целом слове? Слово можно или написать, или произнести; никаких других действий с ним произвести нельзя. Письмо само требует предварительного фонемного анализа и для целей фонемного анализа не может быть использовано. Произносить слова ребенок умеет с начала обучения чтению, и его незачем этому учить. Однако при обычном произнесении слов, служащем целям общения, отдельные фонемы не выделяются. Поэтому произнесение слова необходимо преобразовать.

Мы предположили, что для этого надо последовательно произносить одно и то же слово, каждый раз интонационно выделяя оче-

редной звук. Например, для анализа слова **мама** ребенок должен произнести его четыре раза: Мама, мАма, маМа, мамА. Такому произнесению слова — для установления его фонемного состава и порядка следования фонем — ребенка надо специально учить. При этом ребенок сталкивается с двоякими трудностями: он должен отвлечься от значения слова и начать действовать с его формальной стороной, со звуковой формой как звуковым комплексом и преодолеть естественное слоговое членение слова.

Первая трудность относительно просто преодолевается¹ постановкой перед ребенком специальной познавательной задачи. Чтобы справиться со второй, детям вначале предлагают произносить односложные слова из трех, а затем из четырех фонем (**кот, мак, нос, лес, слон, волк**). Лишь после того как освоено произнесение слова с интонационным подчеркиванием очередного звука на таких односложных словах, можно переходить к анализу слов, состоящих из двух открытых слогов.

Освоение главного действия, на основе которого производится фонемный анализ слов, происходит у детей по-разному, в зависимости от возраста. Дети, поступающие в школу, относительно легко справляются с этим, а дошкольники — четырехлетки и пятилетки — с некоторыми трудностями. Л. Е. Журова (1974) разработала методику формирования данного действия и показала, что его можно развивать уже у 4-летних детей при условии, что оно введено в контекст игры. У детей 5 лет вполне возможно формировать и действие особого произношения для установления фонемного состава слова, и определение последовательности фонем в целом слове при решении собственно учебных задач.

Даже те дети, которые умеют выделять отдельный звук в слове, испытывают трудности при установлении порядка следования фонем. Ю. И. Фаусек на основе своего многолетнего опыта обучения грамоте маленьких детей отмечает: «Анализ чего-нибудь текущего невозможен, а потому речь должна материализоваться, т. е. слово должно быть изображено графически» (1922, с. 65). Действительно, при фонемном анализе, производимом без материализации, дети или забывают, какое слово они анализируют, или какую фонему они уже выделили, или не знают, какую очередную фонему им надо выделить, или не видят, когда же заканчивается анализ, и не могут установить допустимых ошибок. Казалось бы, этот, третий поставленный нами вопрос можно решить просто, превратив фонемный анализ в письмо. Но такой путь ложен по двум основаниям: на первый план для ребенка выступит не обследование фонемного состава языка, а буквы в их соотношении с выделенными звуками и потребуются ознакомление детей с самого начала с большим количеством букв.

¹ Мы излагаем лишь принципиальную схему разработанной нами системы, не описывая отдельных методических приемов.

На первой стадии фонемного анализа самое важное — выделить порядок, последовательность фонем. Соответственно, необходима такая форма материализации, при которой моделировалась бы именно данная сторона фонемной структуры слов.

Мы предложили следующее. На картинке изображался предмет, слово-название которого должно быть проанализировано. Под картинкой клетками по числу фонем чертилась графическая схема фонемного состава слова. Кроме картинки с графической схемой фонемного состава слова ребенок получал несколько одноцветных фишек или картонных квадратиков. Выделяя на основе интонационно подчеркнутого проговаривания фонему за фонемой, ребенок фиксировал каждую фонему, ставя фишку в очередную клетку и последовательно заполняя фишками всю схему. Полученная пространственная модель отображала отдаленные друг от друга фонемы безразлично к их конкретному звучанию и их ряд, последовательность. Действия ребенка с графической схемой и фишками служили средствами фиксации каждой выделенной фонемы и контроля за правильностью полученного результата. Если ребенок заполнил не все клетки, то совершенно очевидно, что он выделил не все фонемы.

На следующей стадии фонемного анализа дети знакомились с различием гласных и согласных звуков и заполняли графическую схему фонемного состава не одинаковыми для всех фонем фишками, а разными по цвету или форме (например, гласные — красные фишки, согласные — черные). Необходимо особо подчеркнуть значение выделения гласных, которые должны обозначаться всегда определенным образом (красным цветом).

На этой стадии нужно сразу знакомить детей с ударением и учить выделять его в слове и обозначать. Ударение в русском языке несет смысловозначительную функцию. От правильности ударения зависит адекватность воссоздания звуковой формы слова, а следовательно, и понимание его значения. В русском языке есть совершенно одинаковые по своему фонемному составу слова, звуковая форма которых различается только местом ударения (замок — замок, стрелки — стрелки и т. п.). Выделение ударения и его правильная постановка важны еще и потому, что именно ударение скрепляет слово в единое акустическое целое, позволяя преодолеть слоговое произнесение слова. Для чтения целыми словами это имеет особое значение. Мы обучали детей выделять ударение путем произнесения слова с последовательным ударением на всех гласных звуках. Например, дети учились произносить слово лиса с ударением на и — лиса, а затем с ударением на а — лиса — и устанавливали, при каком ударении слово звучит правильно. (Возможны и другие методические приемы.) Таким образом, на второй стадии фонемного анализа слово представлялось как соотношение и чередование в различном порядке гласных и согласных фонем с обозначением ударения.

На третьей стадии дети знакомились с твердыми и мягкими фонемами — одним из основных фонематических противопоставлений, свойственных строю русского языка. Твердые и мягкие фонемы обозначались при этом фишками разного цвета; так происходила дифференциация согласных фонем. На этой же стадии вводилась и дифференциация звонких и глухих согласных. Звонкость и глухость обозначалась на тех же фишках специальным значком.

Фонемный анализ в своем формировании проходит следующие стадии: 1) интонационное выделение последовательности фонем и общий фонемный анализ слова, при котором создается модель последовательности фонем; 2) дифференциация гласных и согласных фонем и установление места ударения в слове, в результате чего появляется более конкретная модель фонемного состава слова, указывающая на наличие гласных и согласных фонем и их чередование; 3) дифференциация твердости — мягкости и звонкости — глухости согласных фонем и моделирование основных фонематических отношений в слове.

Путь формирования такого анализа идет от наиболее общих свойств фонемного состава слова ко все более конкретной и дифференцированной фонемной структуре. При формировании используются разнообразные приемы, развивающие фонематический слух. Таких приемов много, и они различны: сопоставление моделей фонемного состава слов между собой и установление их сходства и различия; придумывание по заданной модели слов, имеющих одинаковую фонемную структуру, и т. п.

Фонемный анализ слов не заканчивается на умении детей составить модель слова с использованием графической схемы и фишек. Следующая ступень состоит в снятии графической схемы, затем фишек и в переходе от громкого проговаривания слова к шепотному, а потом и к действию, производимому в уме со звуковым образом слова. Лишь тогда, когда ребенок может произвести фонемный анализ слова в уме, определив последовательность фонем, дав их характеристику и указав их общее количество и место, можно считать формирование действия законченным, а общую ориентацию в фонемной системе языка созданной. Тем самым возникла важнейшая предпосылка для формирования ориентировочной основы действия по воссозданию звуковой формы слова по его графической (буквенной) модели. Общая схема формирования фонемного анализа представлена на рис. 1.

Уже в конце этого этапа целесообразно познакомить детей с возможностью трансформации одного слова в другое при изменении гласных и согласных фонем. Главное внимание при этом следует обращать на трансформацию при изменении одной из гласных фонем, так как для механизма чтения особенно важна ориентация на гласные. Так, составив фонемную модель слова дом, учитель ставит задачу: «Какое слово получится, если вместо звука о будет звук ы; звук а?» Или: «Какое слово получится, если вместо звука д будет

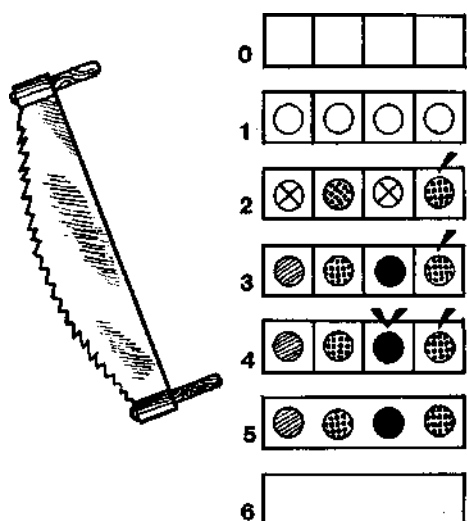


Рис. 1

звук т, или к, или л, или с?» Или: «Какое слово получится, если в слове лук вместо у будет а, или вместо л — твердого будет л мягкое?» и т. п. Подобные игры-упражнения формируют ориентацию на гласные фонемы и развивают чуткость к фонемному составу слов. Практика показывает, что игры-упражнения содействуют исправлению недостатков речи, обращая внимание детей на различительную функцию фонем.

Буквы, обозначающие гласные фонемы. Формирование ориентировочной основы чтения

Предшествующий этап, хотя мы и назвали его подготовительным, принципиально важен. Чем лучше освоят дети фонемный анализ слов и связанную с ним общую ориентировку в фонемной системе языка, тем правильнее и легче будет формироваться действие воссоздания звуковой формы слова. Поэтому не надо жалеть времени и усилий на фонемный анализ, насыщая занятия разнообразными упражнениями.

После того как дети научились производить фонемный анализ слов и ориентироваться в фонемном строе языка, можно переходить к ознакомлению с буквами, обозначающими фонемы. Главные за-

дачи при этом: 1) познакомить детей с буквами как знаками фонем, не допуская смешения букв и фонем; 2) сформировать необходимую для воссоздания звуковой формы слова опережающую ориентацию на гласные буквы и гласные фонемы.

Известно, что в русской графике буквы, обозначающие согласные фонемы, имеют двойное значение — твердых и мягких фонем. Конкретное фонемное значение согласных букв определяется и последующими гласными буквами (а не фонемами). Поэтому и буквы, обозначающие гласные фонемы, имеют двойную функцию: кроме собственно образа гласных фонем, они еще указывают мягкость или твердость предшествующих согласных фонем.

В принятой в настоящее время системе обучения сначала детям даются только гласные буквы, указывающие твердость предшествующих согласных. Совершенно очевидно, однако, что чтение твердых согласных в сочетании с гласными по механизму ориентации ничем не отличается от чтения мягких согласных в тех же сочетаниях. Все попытки как-то объяснить, почему сначала дети должны учиться читать только слова с твердыми согласными, а потом переходить к чтению слов с мягкими согласными, несостоятельны. Это просто традиция, связанная с давно устаревшими взглядами на звуковой состав языка и соотношения звуков и букв. В истории методов обучения только К. Д. Ушинский предлагал знакомить детей с самого начала со всеми гласными буквами.

В разработанной нами системе детей знакомят прежде всего со всеми гласными фонемами и их двойными буквенными обозначениями, указывающими на твердость или мягкость предшествующих согласных фонем. Буквы, обозначающие гласные фонемы, предлагаются сразу парами (а=я, у=ю, о=ё и т. д.), т. е. одновременно и как обозначающие соответствующие гласные фонемы, и как указывающие на твердость или мягкость предшествующих согласных.

Общая схема работы довольно проста. Например, для обозначения фонемы а детям предлагается ряд картинок, слова-названия которых содержат эту фонему в сочетании с твердыми и мягкими согласными фонемами (лампа — лягушка, луна — дыня). Под картинками помещены схемы фонемного состава слов. Дети проводят полный фонемный анализ и заполняют схемы фишками, соответствующими гласным фонемам и твердым и мягким согласным, а затем находят среди фишек, обозначающих гласные фонемы, ту, которая замещает фонему а. Эту фонему дети отмечают, чуть-чуть выдвигая фишку. Учитель обращает их внимание на твердость или мягкость предшествующей согласной. Затем детям показывают букву а, обозначающую соответствующую фонему, и объясняют, что она обозначает гласную фонему после твердых согласных. Дети находят букву а в разрезной азбуке и ставят ее вместо фишки. Очень важно, чтобы дети практически сняли фишку и вместо нее поставили букву. Это действие фиксирует знаковую функцию буквы. Анало-

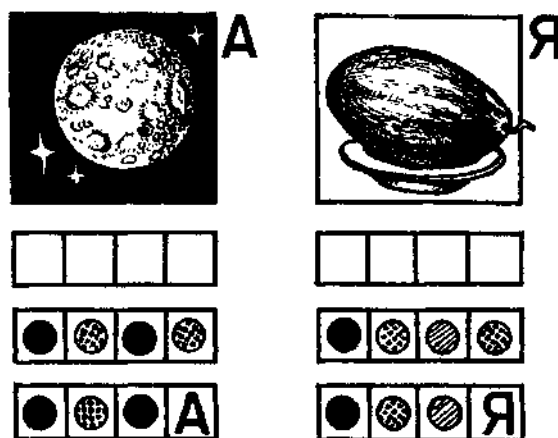


Рис. 2

гичным образом проводится работа и с буквой я. Учитель указывает, что эта буква обозначает ту же фонему, но ставится после мягких согласных. После заполнения нескольких схем под руководством учителя дети проделывают такую работу самостоятельно.

По аналогичной схеме дети знакомятся с обозначением всех гласных фонем. Общий ход работы представлен на рис. 2.

После того как дети научатся достаточно свободно оперировать обозначениями гласных фонем, можно переходить к следующему этапу, который мы для краткости назвали «словоизменение»¹. Суть этого этапа состоит в формировании у детей ориентации на гласные буквы и фонемы. Действие, которое надо научиться производить, заключается в получении нового слова или звуко сочетания при замене только одной гласной буквы в слове.

Дети получают полоску из картона, на которой вертикально написаны все гласные буквы: а, я, у, ю, э, е, о, ё, ы, и, и рисунок предмета со схемой слова-названия. Они производят фонемный анализ слова и, найдя в схеме место гласной, ставят полоску так, чтобы гласная буква находилась в клеточке, соответствующей фонеме. Затем, последовательно двигая полоску и тем самым заменяя одну гласную букву другой, дети «прочитывают» получающиеся при этом слова и указывают, что происходит с предшествующей согласной при замене гласной буквы. При получении бессмысленного звуко сочетания дети указывают, что такого слова в нашем языке нет. В большинстве случаев ребят не смущают бессмысленные зву-

¹ Сюда входит как трансформация одного слова в другое, так и получение разных форм одного и того же слова, т. е. собственно словоизменение.

косочетания, и они превращают действие словоизменения в увлекательную игру.

Мы нашли такое слово, которое при изменении гласных букв образует довольно много новых слов. Это мел. Из него можно последовательно получить: мал, мял, мул, мюл, мол, мёл, мыл, мил (рис. 3).

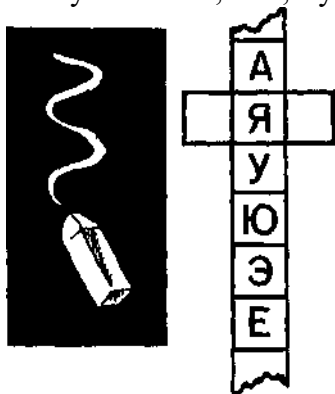


Рис. 3

При дальнейшей работе не обязательно давать картинку и готовую схему слова-названия. Учитель произносит слово, а дети сами ее чертят и, поставив на место, где должна быть гласная фонема, соответствующую букву полоски, производят трансформацию одного слова в другое.

Трансформировать следует самые разные слова, находя такие, которые при замене одной гласной буквы давали бы возможно большее количество новых слов (стол, стул, стыл, стал; лук, люк, лак). Словоизменение можно производить почти с любым словом, заменяя гласную, стоящую не только в середине слова, но и в конце (мама, маме, маму, мамы). Во всех случаях необходимо обращать внимание на возможные изменения в ударении.

Практика нашей работы по этой системе, а также подробное исследование Л. Е. Журовой (1974), проведенное с дошкольниками, дают основания считать, что дети не испытывают никаких затруднений при трансформации и она оказывает важное влияние на последующее усвоение механизма чтения.

Ознакомление с буквами, обозначающими согласные фонемы.

Формирование основного механизма чтения

Трансформация имеет решающее значение, так как именно при ее освоении формируется основной механизм чтения — упреждающая ориентация на гласную букву и фонему. Если дети легко справляются с этим действием, то можно приступать к ознакомлению с буквами, обозначающими согласные фонемы.

Этот процесс строится на тех же принципах. Детям предлагаются картинки и схемы слов-названий, содержащих согласную фонему. Они проводят фонемный анализ и заполняют схему фишками; затем

ставят на соответствующие места в схему уже знакомые гласные буквы. Прodelав это, дети определяют согласные фонемы, стоящие перед гласными, и учитель, подчеркивая, что твердые и мягкие фонемы обозначаются одной буквой, показывает им букву, обозначающую данную фонему, которую ученики помещают в схему. Таким образом, в каждом слове, под каждой картинкой дети получают слоги, состоящие из согласной и гласной букв, и прочитывают их на фоне целого слова (рис. 4). Конечно, это еще не чтение, так как детям известно слово, частью которого является составленный ими слог.

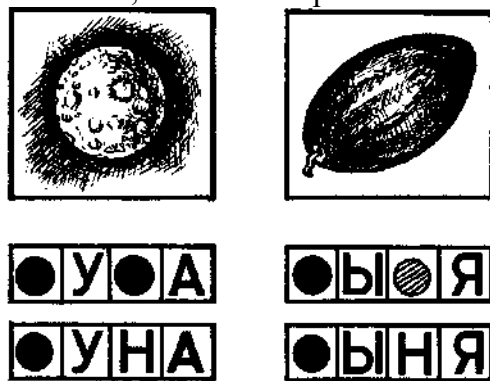


Рис. 4

Для того чтобы окончательно сформировать механизм воссоздания звуковой формы слога и слова с упреждающей ориентацией на гласную букву и фонему, мы предлагаем работу со специальным пособием «окошечки» (рис. 5).

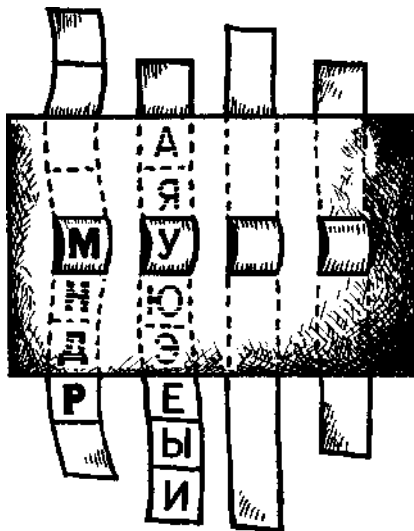


Рис. 5

Пособие представляет собой картонку с прорезанными в ней четырьмя окошками, в которые вставляются полосы плотной бумаги с вертикально написанными гласными или согласными буквами; гласные изображены красным цветом, согласные — черным. На одной полоске изображены все известные детям гласные буквы, а полоска с согласными буквами заполняется по мере знакомства с ними детей. Полоски вставляются в окошки в таком порядке: согласные — гласные — согласные — гласные. После показа согласной буквы дети ставят в первое окошечко изучаемую согласную, а во второе — полоску со всеми гласными и, двигая ее постепенно, образуют всевозможные слоги (ма, мя, му, мю, мо, мё, ме, мы, ми). Каждый раз дети указывают, какую согласную

фонему обозначает буква. Во избежание заучивания учащиеся проделывают эту работу несколько раз, но в ином, указанном учителем порядке.

Наконец, вставляются еще две полоски, и дети работают с первым целым словом. Поставив в третью клетку еще одну букву м, а в последнюю — полоску с гласными, дети получают слово мама. Передвигая последнюю полоску, они изменяют конечную гласную и получают и прочитывают: мама, маму, маме, мамы.

Мы считаем целесообразным одновременное ознакомление с двумя согласными — звонкой и соответствующей ей глухой. По мере увеличения известных согласных становится разнообразнее работа с окошечками и шире круг читаемых слов. Дети переходят к чтению слов по букварю.

Главное действие, на основе которого происходит воссоздание звуковой формы слова при упреждающей ориентации на гласную букву и фонему,—преобразование слов путем изменения гласных. Именно изменение гласных букв приводит к такой ориентации.

После ознакомления с 4—5 согласными буквами основной механизм чтения слов, состоящих из открытых слогов, практически уже готов. Мы пробовали давать детям читать слова, в которых были не знакомые им согласные буквы, разрешая спрашивать об их фонемном значении. Дети легко справлялись с чтением новых слов. Таким образом, в дальнейшем дело заключается лишь в ознакомлении с новыми согласными. Конечно, дети затрудняются при чтении слов, в которых встречаются стечения согласных, но эти трудности легко преодолеваются при условии обязательной ориентации на ближайшую гласную букву и фонему и применении действия трансформации (стол, стул, стал, стыл).

Подчеркнем, что именно преобразование слов путем замены гласных букв, а затем и согласных является действием, на основе которого формируется главный механизм чтения.

Работа с окошечками, как уже говорилось, не должна носить характера заучивания. Увлечение образованием и чтением изолированных слогов приводит к разорванному, рубленому слоговому чтению, от которого бывает трудно избавиться. Дети должны читать не разделенные на слоги слова. Слог — естественная артикуляторная единица, и специальной работы над ним вовсе не требуется. Лучше всего знакомить со слогом в связи с необходимостью переноса слов из одной строки в другую при письме.

Главное—чтение полных слов с четкой постановкой ударения. Ударению, с которым дети знакомятся уже на этапе фонемного анализа, должно уделяться максимальное внимание и при чтении слов, образуемых посредством действия преобразования, и при чтении по букварю или любой детской книжке. Именно ударение создает

единый звуковой образ слова, стягивает произносительные единицы в целое. Слово, читаемое или произносимое без четко выделенного ударения, распадается на отдельные слоги.

Психолого-лингвистический анализ процесса чтения позволил выяснить основной механизм, с помощью которого воссоздается звуковой образ слова по его графической (буквенной) модели. Центральный элемент этого механизма — упреждающая ориентация, состоящая из двух звеньев: а) ориентации на гласную букву и определения твердости или мягкости предшествующей согласной фонемы и б) ориентации на гласную фонему, определяющей позиционный вариант предшествующей согласной фонемы. Первоначальное обучение чтению и должно прежде всего формировать такую ориентацию.

В соответствии с основной задачей система обучения состоит из трех взаимосвязанных этапов: первый (подготовительный) — формирование фонемного анализа слов и общей ориентировки в фонемной системе языка; второй — освоение системы гласных фонем, их обозначения буквами и формирование ориентации на гласные буквы и фонемы; третий — освоение системы согласных фонем, их обозначения буквами и формирование основного механизма чтения.

На каждом этапе отрабатывается определенное действие самого ребенка: на первом — последовательное интонационно подчеркнутое произнесение фонем, составляющих целое слово; на втором — трансформация; на третьем этапе — преобразование буквенной модели слова в другую буквенную модель. Каждое действие отрабатывается так, что из развернутого оно постепенно превращается в сокращенное умственное действие.

Наша система оказалась применимой не только к русскому языку, но и к другим — польскому, эстонскому, якутскому, армянскому, грузинскому, болгарскому, фонематическая система которых и алфавиты построены иначе, чем в русском языке.

Практика и экспериментальные исследования показали эффективность разработанных принципов и системы обучения чтению. Во-первых, ускоряется освоение действия чтения. Так, применительно к якутскому языку сроки обучения сократились более чем вдвое. Во-вторых, дети стали хорошо ориентироваться в фонематической системе языка, у них развился фонематический слух, и они очень чутко начали относиться к звуковой форме слов. В-третьих, значительно облегчилось усвоение письма и орфографии; количество ошибок при письме снизилось. В-четвертых, у детей появился интерес к языку и его законам. Наконец, дети скорее и легче смогли перейти к слитному чтению. Кроме того, получены некоторые данные, свидетельствующие, что обучение по разработанной системе сказывается и на общем умственном развитии детей.

Теоретическое значение нашего исследования видится в том,

что на конкретном материале впервые удалось создать действие ребенка по моделированию такой сложной стороны действительности, как строение звуковой формы слова; сделать возможным моделирование самим ребенком звукового строения слова на основе звуковой структуры. То, что благодаря построению моделей очень интенсифицируется овладение теми сторонами действительности, которые выражены и воссозданы в модели, заставляет нас задуматься: не является ли моделирование ребенком определенных сторон действительности и законов их строения, проводимое под руководством учителя, общим принципом их усвоения?

Это положение, естественно, нуждается в теоретической и экспериментальной проверке. Оно появилось в результате изучения иного вопроса, но своим возникновением оправдало данное конкретное исследование как исследование по психологии усвоения.

Раздел VI
Научное творчество Л. С. Выготского

Очерк научного творчества Л. С. Выготского

Выдающийся советский психолог Лев Семенович Выготский (1896—1934) был непосредственным и активным участником борьбы за построение научной психологии на основе диалектического и исторического материализма против субъективной идеалистической психологии и попыток построения новой, советской психологии на основе вульгарного механистического материализма. В течение своей краткой, но чрезвычайно насыщенной творческой деятельности он написал около 180 научных работ — монографий и статей, создал совершенно новое направление в психологии, в центре которого стояла разработка конкретно психологической теории сознания, его строения и функции в поведении и всей жизни человека.

После смерти Л. С. Выготского, последовавшей в результате тяжелой болезни, труды его, лишь частично изданные при жизни, долго не публиковались. В 1950-е гг. переиздаются его отдельные работы, а в 1960 г. выходят в свет некоторые ранее не издававшиеся рукописи. В настоящее время большинство работ Л. С. Выготского уже опубликовано в шеститомном собрании его сочинений (1982—1984).

Интерес к теоретическим и экспериментальным работам Л. С. Выготского неуклонно растет как в Советском Союзе, так и за рубежом. Конечно, и в период, который внешне может показаться годами

забвения, реально осуществлялась большая теоретическая и экспериментальная работа, в которой развивались и углублялись отдельные стороны его концепции. Эта работа в первую очередь велась его ближайшими сотрудниками, учениками и последователями. Здесь прежде всего должны быть названы его товарищи по разработке новой концепции — А. Н. Леонтьев и А. Р. Лурия, его ближайшие сотрудники и ученики — Л. И. Божович, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Р. Е. Левина, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина и многие другие. В их теоретических и экспериментальных исследованиях продолжала жить и развиваться концепция. Разрабатывавшаяся Выготским, она вошла в историю советской психологии как концепция исторического возникновения специфически человеческих высших процессов, как концепция исторического понимания человеческого сознания.

В 1981 г. советская психологическая общественность широко отметила 85-летие со дня рождения выдающегося ученого. На конференции, проведенной в связи с этой датой, отчетливо проявилось то громадное влияние, которое оказали взгляды Выготского на целый ряд областей гуманитарного, да и не только гуманитарного знания (Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология, 1981).

После опубликования переводов некоторых работ Л. С. Выготского на английском языке во многих странах наблюдается большой интерес к его учению и немало зарубежных психологов занялись изучением его трудов. В США возникло целое направление, и психологи, примыкающие к нему, не только проводят теоретический анализ взглядов Выготского, но и организуют, исходя из них, специальные экспериментальные исследования.

Прошло без малого пятьдесят лет со времени смерти Л. С. Выготского, но проблемы, поставленные им, до сих пор звучат современно, а некоторые найденные им решения этих проблем непревзойдены. Выготский не оставил завершенной системы психологии, но мимо сделанного им не может пройти ни один психолог, серьезно думающий и работающий над ее построением.

1

Лев Семенович Выготский родился 5(18) ноября 1896 г. в г. Орше. В следующем году семья Выготских переезжает в г. Гомель. Сейчас Гомель входит в состав Белорусской ССР. Именно с этим городом связаны детские, затем юношеские и, наконец, первые шаги самостоятельной жизни Выготского. В 1911 г. он поступает сразу в VI класс мужской гимназии. Судя по всему, первоначальное образование он получил в домашних условиях и проявил незаурядные способности. В 1913 г. он заканчивает гимназию с высшей наградой — золотой медалью и в том же году поступает в Московский государственный университет на юридический факультет, а с 1914 г. параллельно обучается на историко-философском цикле

университета имени Шанявского (одно из прогрессивных учебных заведений того времени). В 1917 г. он заканчивает оба университета, получив довольно солидное, главным образом гуманитарное образование — широкую ориентировку в вопросах философии, истории, литературоведения и свободное владение основными европейскими языками.

В студенческие годы интересы Выготского концентрируются в основном вокруг проблем эстетики и литературоведения. Еще будучи студентом, он начинает большую литературоведческую работу, посвященную глубокому анализу трагедии У. Шекспира о Гамлете. В личном архиве Выготского сохранилась рукопись «Трагедия о Гамлете, принце Датском, У. Шекспир», датированная 5 августа— 12 сентября 1915 г. Работу над трагедией Шекспира он продолжает и в 1916 г.; в личном архиве Выготского сохранилась довольно большая рукопись (12 тетрадей), датированная 14—28 февраля 1916 г. Мы упоминаем об этих исследованиях Выготского потому, что они послужили началом и основой его монографии «Психология искусства», законченной только в 1925 г. и сыгравшей, как мы это покажем в дальнейшем изложении, существенную роль во всем творчестве Выготского.

Уже в этот, можно сказать, юношеский период своей жизни (в 1915 г. ему было всего 19 лет) Выготский проявляет незаурядные способности глубокого аналитика и знатока философской литературы (проблемы эстетики неотъемлемой частью входили в философию), истории и современного ему состояния психологии (проблемы эстетики находились на перекрестке философских и психологических вопросов) и литературоведения. Тогда же он публикует несколько заметок и рецензий на литературные произведения, вокруг которых шли споры в литературоведческих кругах.

В 1917 г. Выготский заканчивает свое образование и возвращается в Гомель для работы. Если февральскую революцию он студентом встретил в Москве, то Великую Октябрьскую социалистическую революцию он встречает уже в Гомеле. Октябрьская революция открыла для Выготского широкие возможности общественной и преподавательской деятельности. Он преподает литературу в советской трудовой школе, в педагогическом училище, в вечерних школах для взрослых рабочих, на курсах подготовки педагогов, на рабфаке (рабочем факультете, на котором рабочие готовились к поступлению в высшие учебные заведения) ; читает лекции по эстетике, истории искусств, логике и психологии в различных учебных заведениях, на курсах и т. д.; заведует театральным отделом Гомельского отдела народного образования, ведет театральный отдел в местной газете, участвует в создании литературной газеты «Вереск».

Многообразная педагогическая и общественная деятельность Л. С. Выготского в гомельский период его жизни во многом определила его дальнейшие интересы в области педагогики и психологии.

В 1922 г. Выготский выступает с докладом «О методах преподавания литературы в школах». В это же время он проводит исследование процессов понимания методом многократного перевода с одного языка на другой (в личном архиве сохранилось описание исследований, датированное 1923 г.).

В самом начале 1920-х гг. Л. С. Выготский организует при педагогическом училище, в котором он преподавал психологию, психологическую лабораторию и осуществляет в ней эксперименты, легшие в основу его доклада «Методика рефлексологического и психологического исследования» на Всероссийском съезде по психоневрологии, состоявшемся в январе 1924 г. (1982, т. 1). Своим докладом Выготский включается в дискуссию по центральному вопросу — о возможности объективного исследования психики, а следовательно, о возможности существования психологии как самостоятельной науки. По данному вопросу он занимает совершенно определенную позицию, отстаивая не только необходимость существования особой науки психологии, но и возможность объективного исследования ее предмета.

Для того чтобы оценить историческое значение подобного шага, необходимо представить себе атмосферу, в которой Выготский вступает в дискуссию. Шла острая борьба против субъективной психологии, против идеалистических основ этой психологии, которая еще совсем недавно занимала господствующее положение и теперь боролась за свое существование. Без преувеличения можно сказать, что это был период господства физиологического и рефлексологического направлений, основной предмет изучения которых — поведение. В школе И. П. Павлова изучение условных рефлексов использовалось в качестве средства для раскрытия основных физиологических процессов головного мозга, а высшая нервная деятельность отождествлялась с поведением. В школе В. М. Бехтерева сочетательные рефлексы изучались в качестве основной единицы поведения человека, рассматривавшегося как приспособление к среде. Но оба направления исключали возможность исследования психики объективными методами, а тем самым и психику как предмет научного познания. Психология как наука о поведении праздновала свою победу, выплескивая вместе с водой и ребенка, вместе с идеалистическим пониманием психики вообще возможность ее исследования. Всякое упоминание о психике или сознании рассматривалось как идеализм — явный или скрытый.

И в этой обстановке Л. С. Выготский выступает в качестве защитника психологии как самостоятельной науки — науки о психике и сознании. Приведем лишь несколько выдержек из его доклада. «Возможно ли научное объяснение поведения человека без психики? Психология без души, психология без всякой метафизики должна ли быть превращена в психологию без психики — в рефлексологию. Биологически было бы нелепостью предположить, что психика совершенно не нужна в системе поведения» (1982, т. 1, с. 55).

И далее: «Надо говорить прямо. Загадки сознания, загадки психики никакими уловками: ни методологическими, ни принципиальными — не обойдешь. Ее на коне не объедешь. Джемс спрашивал, существует ли сознание, и отвечал, что дыхание существует — в этом он уверен, но сознание — в этом он сомневается. Но это постановка вопроса гносеологическая. Психологически же сознание есть несомненный факт, первостепенная действительность и факт огромнейшего значения, а не побочного или случайного. Об этом никто не спорит. Значит, вопрос надо было и можно было *отложить*, но не *снять* вовсе. До той поры в новой психологии не будут сведены концы с концами, покуда не будет поставлена отчетливо и бесстрашно проблема сознания и психики и покуда она не будет решена экспериментально объективным путем. На какой ступени возникают сознательные признаки рефлексов, каков их нервный механизм, каковы особенности их протекания, каков их биологический смысл — эти вопросы надо ставить, и надо готовиться к работе по их разрешению опытным путем. Дело только в том, чтобы правильно и вовремя поставить проблему, а решение будет добыто — поздно или рано. Бехтерев в «энергетическом» увлечении договаривается до панпсихизма, до одушевления растений и животных; в другом месте он не решается отвергнуть гипотезу о душе. И в таком первобытном неведении относительно психики и будет рефлексология, пока она будет чураться психики и замыкаться в узком кругу *физиологического материализма*. Быть в физиологии материалистом нетрудно — попробуйте-ка в психологии быть им, и, если вы не сможете, вы останетесь идеалистами» (там же, с. 59, а также с. 459).

Если представить себе научную и общественную атмосферу, в которой прозвучал этот призыв, можно лишь удивляться научной смелости молодого ученого, только начинавшего свой путь в психологии. В этом докладе уже просматривается та проблема, решению которой и посвятил Л. С. Выготский всю свою научную деятельность, всю свою короткую жизнь. Доклад сыграл решающую роль для всей дальнейшей биографии Выготского. К. Н. Корнилов — директор Института психологии в Москве, сменивший возглавлявшего институт субъективного идеалиста Г. И. Челпанова и первым провозгласивший необходимость перестройки психологии на основах марксизма, пригласил Выготского на работу в Институт психологии, в Москву. Выготский принял предложение, в 1924 г. переехал в Москву и начал работать в Институте психологии в должности научного сотрудника. В институте он встречается с младшими по возрасту, но старшими по стажу работы молодыми психологами А. Н. Леонтьевым и А. Р. Лурия. Эти трое ученых составили единую группу, в которой ведущее положение занял Л. С. Выготский.

2

С 1924 г.— момента переезда в Москву — начался новый период научной деятельности Л. С. Выготского. А. Р. Лурия в своей научной

автобиографии писал: «Когда Л. С. Выготский приехал в Москву, я продолжал исследования при помощи сопряженной моторной методики совместно с А. Н. Леонтьевым, в прошлом учеником Челпанова, с которым я сотрудничал всю дальнейшую жизнь. Мы с А. Н. Леонтьевым высоко ценили необычайные способности Л. С. Выготского и были очень рады, когда его включили в нашу рабочую группу, которую мы называли «тройка». Вместе с Л. С. Выготским в качестве нашего признанного лидера мы предприняли критический обзор истории современного состояния психологии. Наша грандиозная идея заключалась в создании нового научного подхода к человеческим психологическим процессам.

Нашим общим мнением с самого начала было то, что ни субъективная психология, предложенная Г. И. Челпановым, ни упрощенческие попытки свести всю сознательную деятельность к простым рефлексологическим схемам не могут быть использованы как модель реальной человеческой психологии. Нужно было пересмотреть прежние позиции и найти новый подход. Л. С. Выготский предвидел в общих чертах этот новый подход.

Широко используя труды немецких, французских, английских и американских ученых, Л. С. Выготский приступил к анализу того, что он называл кризисом психологии. Он обсуждал эти идеи на различных конференциях и изложил их письменно в 1926 г., когда был госпитализирован для лечения туберкулеза. К сожалению, этот труд так и не был напечатан. Во время Великой Отечественной войны рукопись была утеряна, а копия была обнаружена лишь в 1960 г. в его архиве» (1982, с. 26—27)¹.

Свидетельство ближайшего сотрудника очень важно для нас. Оно раскрывает одну из сторон деятельности Л. С. Выготского в первые годы его пребывания в Москве. На значении данной работы для всего творчества Выготского мы остановимся несколько позднее, а сейчас лишь отметим, что эта работа была не единственной.

Во-первых, Выготский продолжает начатые еще в студенческие годы литературоведческие исследования. Вернее, их следовало бы назвать исследованиями по психологии эстетического воздействия литературных произведений. Он подвергает анализу не только трагедию Шекспира, но и малые литературные формы — новеллы и басни, создает книгу, которую называет «Психология искусства». Эта книга, которую он заканчивает в 1925 г., стала его диссертацией. Осенью 1925 г. Выготский получает право на публичную защиту, но в связи с обострением болезни от публичной защиты его освобождают. «Психология искусства» не была опубликована при жизни Выготского. Только через 40 лет после ее написания и через 30 лет

¹ Рукопись Л. С. Выготского «Исторический смысл психологического кризиса» в настоящее время опубликована (1982, т. 1).

после смерти Л. С. Выготского она впервые вышла в свет (1965). Вскоре вышло 2-е, дополненное ее издание (1968)¹.

Мы не ставили перед собой задачу детального анализа данной работы с точки зрения того, какой вклад вносит эта книга в литературоведение, какие позиции занимал Л. С. Выготский по вопросам эстетики, какие взгляды подвергал критике, а какие развивал. Это дело специалистов в области эстетики. Судя по тому, что за короткий срок книга вышла двумя изданиями, она стала одной из фундаментальных работ, характеризующих развитие современной теории искусства.

Нас занимает выяснение тех мест и функции, которую сыграло это исследование в решении собственно психологических задач, стоявших тогда перед Выготским, а также влияние, которое она оказала на все его последующее научное творчество. И мы, действительно, уже в этой работе находим те идеи, которые впоследствии стали предметом специального исследования и к которым Выготский возвратился, уже обогащенный опытом теоретической и экспериментальной работы по основным и фундаментальным вопросам психологии.

Прежде всего необходимо уточнить предмет исследования, который занимал Л. С. Выготского. Название книги «Психология искусства» может наводить и наводило некоторых читателей на мысль о том, что под психологией искусства следует понимать раскрытие психологии творческого процесса авторов художественных произведений, т. е. что книга посвящена психологии творчества. Это не так. В книге речь идет вовсе не о психологии творчества. Об этом автор почти совсем ничего не говорит. Его интересует другое: как готовое литературное художественное произведение влияет на человека, прежде всего на его эмоциональную жизнь. Л. С. Выготский интересуется объективно существующим произведением искусства совершенно независимо от личности его творца. Он прежде всего ищет возможность объективного исследования произведения искусства.

Вот что пишет по этому поводу сам Выготский: «Центральной идеей психологии искусства мы считаем признание преодоления материала художественной формой, или, что то же, признание искусства *общественной техникой чувства*. Методом исследования этой проблемы мы считаем объективно аналитический метод, исходящий из анализа искусства, чтобы прийти к психологическому синтезу,— метод анализа систем раздражителей. Вместе с Геннекеном мы смотрим на художественное произведение как на «совокупность эстетических знаков, направленных к тому, чтобы возбудить в людях эмоции», и пытаемся на основании анализа этих знаков воссоздать

¹ В 1986 г. в изд-ве «Искусство» вышло 3-е издание этой книги, а в 1987 г. — новое ее издание в изд-ве «Педагогика». — *Примеч. ред.*

соответствующие им эмоции. Но отличие нашего метода от эстопси-хологического состоит в том, что мы не интерпретируем эти знаки как проявление душевной организации автора или его читателей. Мы не заключаем от искусства к психологии автора или его читателей, так как знаем, что *этого сделать на основании толкования знаков нельзя*.

Мы пытаемся изучать чистую и безличную психологию искусства безотносительно к автору и читателю, исследуя только форму и материал искусства» (1987, с. 8—9).

Таким образом, Л. С. Выготский исходит из предположения, что произведение искусства есть специально и преднамеренно организованная система, рассчитанная на вызов определенной эмоции. Ее организация состоит в придании материалу художественного произведения определенной формы, включающей композицию материала и другие, органически связанные с композицией средства данного вида искусства.

«Этот метод,—пишет Выготский,—гарантирует нам и достаточную объективность получаемых результатов и всей системы исследования, потому что он исходит всякий раз из изучения твердых, объективно существующих и учитываемых фактов. Общее направление этого метода можно выразить следующей формулой: от формы художественного произведения через функциональный анализ ее элементов и структуры к воссозданию эстетической реакции и к установлению ее общих законов» (там же, с. 27—28).

Мы не будем останавливаться на том, как Выготский ведет анализ отдельных жанров литературных произведений — басни, новеллы, трагедии, хотя это и представляется интересным, а прямо приведем те выводы, к которым он приходит на основании своего анализа. «Искусство есть социальное в нас, и если его действие совершается в отдельном индивидууме, то это вовсе не значит, что его корни и существо индивидуальны. Очень наивно понимать социальное только как коллективное, как наличие множества людей. Социальное и там, где есть только один человек и его личные переживания. И поэтому действие искусства, когда оно совершает катарсис и вовлекает в этот очистительный огонь самые интимные, самые жизненно важные потрясения личной души, есть действие социальное. Дело происходит не таким образом, как изображает теория заражения, что чувство, рождающееся в одном, заражает всех, *становится* социальным, а как раз наоборот. Перековка чувств вне нас совершается силой социального чувства, которое объективировано, вынесено вне нас, материализовано и закреплено во внешних предметах искусства, которые сделались орудиями общества.

Существеннейшая особенность человека, в отличие от животного, заключается в том, что он вносит и отделяет от своего тела и аппарат техники, и аппарат научного познания, которые становятся как бы орудиями общества. Так же точно и искусство есть общественная техника чувства, орудие общества, посредством которого

оно вовлекает в круг социальной жизни самые интимные и самые личные стороны нашего существа. Правильнее было бы сказать, что чувство не становится социальным, а, напротив, оно становится личным, когда каждый из нас переживает произведение искусства, становится личным, не переставая при этом оставаться социальным» (там же, с. 238—239).

Высоко оценивая функции искусства в переделке наиболее глубоких слоев человеческой личности, Выготский придавал большое значение искусству в будущем обществе. «Поскольку в плане будущего,— писал Выготский в конце своей книги,—несомненно лежит не только переустройство всего человечества на новых началах, не только овладение социальными и хозяйственными процессами, но и «переплавка человека», постольку несомненно переменится и роль искусства.

Нельзя и представить себе, какую роль в этой переплавке человека призвано будет сыграть искусство, какие уже существующие, но бездействующие в нашем организме силы оно призовет к формированию нового человека. Несомненно только то, что в этом процессе искусство скажет самое веское и решающее слово. Без нового искусства не будет нового человека. И возможности будущего так же непредвидимы и неисчислимы наперед для искусства, как и для жизни; как сказал Спиноза: «Того, к чему способно тело, никто еще не определил» (там же, с. 250).

Если в эстетике и в эмпирической психологии специфически человеческие эмоции рассматривались как наиболее личные, интимные и индивидуальные переживания, исследование которых может быть только или субъективно-интроспективным, или чисто физиологическим, то основная мысль Выготского состоит в том, что эмоции существуют в объективной первоначально общественной форме в виде произведений искусства, в которых они материализованы особыми знаковыми средствами. Произведения искусства есть общественные орудия, посредством которых происходит переплавка эмоций и превращение их в особую сферу индивидуальной человеческой жизни, сферу настолько важную, что в нее вовлекаются самые глубокие физиологические процессы — почти все висцеральные процессы.

Таким образом, оказывается, что сформулированный Л. С. Выготским основной закон формирования специфически человеческих высших психических процессов, закон, согласно которому всякая высшая, собственно человеческая психическая функция первоначально существует во внешней интерпсихической форме и лишь затем в особом процессе интериоризации превращается в индивидуальную интрапсихическую, был первоначально намечен уже при объективном анализе произведений искусства, при выяснении общественной природы человеческих эмоций. В этом мы видим важнейшее значение для всех дальнейших исследований его работы по психологии искусства.

Однако ее значение не исчерпывается сказанным. Есть все основания полагать, что интерес к проблеме аффективной жизни человека не оставлял Выготского и в его дальнейших работах. Интересно отметить также и следующее: Выготского очень волновали взгляды Спинозы на природу аффекта и соотношения аффекта с интеллектом. В последние годы жизни он писал специальную работу, посвященную критическому рассмотрению проблем психологии эмоций, в философском плане поставленных Спинозой. В ней он рассматривал учение о страстях Декарта и Спинозы и в связи с этим дал анализ современных ему взглядов на природу человеческих эмоций в объяснительной и описательной психологии. Исследование осталось незаконченным; то, что было найдено в архивах Л. С. Выготского, опубликовано в последнем томе собрания его сочинений (1984, т. 6).

Мы относительно подробно остановились на одной из самых первых работ Выготского для того, чтобы показать внутреннюю смысловую связь между ранними и позднейшими его исследованиями. Хотелось бы особо отметить, что Л. С. Выготский родился как психолог внутри цикла гуманитарных, а не биологических наук.

Второе направление работ Выготского в этот период связано с возникновением у него интереса к развитию детей с различными дефектами, как физическими, так и умственными (слепые, глухонемые и умственно отсталые дети). Выготский относился к числу тех психологов, которые всячески стремились к практическому использованию психологических знаний, более того, искали те области практики, в которых психология может не только быть применена, но (и это не менее важно) способных питать психологию новыми фактами и помогать в решении теоретических вопросов. «Промышленность и войско, воспитание и лечение оживят и реформируют науку»,—писал Выготский (1982, т. 1, с. 389). «До сих пор считается осквернением исследования,—поясняет Выготский свою мысль,—его соприкосновение с практикой и советуют ждать, пока психология завершит свою теоретическую систему. Но опыт естественных наук говорит о другом: медицина и техника не ждали, пока анатомия и физика отпразднуют свои последние триумфы. Не только жизнь нуждается в психологии и практикует ее в других формах везде, но и в психологии надо ждать подъема от этого соприкосновения с жизнью» (там же, с. 390).

Интерес к проблемам воспитания и обучения возник у Выготского еще в гомельский период его жизни, в связи с преподавательской работой. Он работал совместно с И. И. Данюшевским, одним из организаторов народного образования в Гомеле. Затем И. И. Данюшевский переехал в Москву и поступил в Комиссариат просвещения, в отдел социально правовой охраны детей. По приезду Выготского в Москву он привлекает его к разработке принципов и организации социального воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей. Уже в 1924 г. под редакцией Л. С. Выготского и

с его предисловием выходит сборник, в котором освещаются принципы и практика организации учреждений для этих категорий детей (Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей, 1924).

В 1925 г. Выготский делегирован на Международную конференцию по обучению глухонемых в качестве представителя советской дефектологии. После доклада на конференции он посещает Германию, Голландию, Францию, где знакомится с работой психологических и дефектологических учреждений.

Именно с 1924 г. Л. С. Выготский начинает принимать самое деятельное участие в работах по дефектологии. Он в числе активных организаторов Экспериментального дефектологического института. Директором последнего становится И. И. Данюшевский, а Выготский — научным руководителем этого учреждения, включавшего ряд клиник для воспитания детей с различными недостатками в развитии, а также консультацию для детей, в которой работали совместно дефектологи, психологи и врачи. Выготский объединил работу специалистов различного профиля и внес в нее дух подлинного научного исследования. Конференции, систематически проводившиеся на основе полученных в консультации данных, превращались в научно-теоретические семинары¹.

Третьим направлением исследования Л. С. Выготского были его работы в области педагогической психологии. Он пишет большую книгу «Педагогическая психология» (1926), в которой еще присутствуют позиции реактологии, но и в ней уже чувствуется неудовлетворенность Выготского чисто реактологическим пониманием поведения, необходимость рассматривать поведение в единстве с психикой и сознанием как его регуляторами.

Приблизительно в это же время выходит большая статья Выготского «Сознание как проблема психологии поведения» (1982, т. 1), в которой он убедительно доказывает необходимость разработки проблемы сознания в качестве центральной для психологии как науки о поведении. Эпиграфом к этой статье Выготский избирает хорошо известное теперь замечание К- Маркса о принципиальном отличии человеческого труда от инстинктивной деятельности животных.

Приведем лишь несколько положений из этой статьи. «Вопрос о психологической природе сознания настойчиво и умышленно обходится в нашей научной литературе. Его стараются не замечать, как будто для новой психологии он и не существует вовсе. Вследствие этого складывающиеся на наших глазах системы научной психологии несут в себе с самого начала ряд органических пороков. Из них назовем несколько — самых основных и главных, на наш взгляд.

¹ Работы Выготского в этом направлении представлены в томе 5 собрания его сочинений (1983).

1. Игнорируя проблему сознания, психология сама закрывает себе доступ к исследованию сколько-нибудь сложных проблем поведения человека. Она вынуждена ограничиться выяснением самых элементарных связей живого существа с миром...

2. Отрицание сознания и стремление построить психологическую систему без этого понятия, как «психологию без сознания», по выражению П. П. Блонского (1921, с. 9), ведет к тому, что методика лишается необходимейших средств исследования, не выявленных, не обнаруживаемых простым глазом реакций, как внутренних движений, внутренней речи, соматических реакций и т. п. Изучение только реакций, видимых простым глазом, совершенно бессильно и несостоятельно даже перед простейшими проблемами поведения человека...

Стирается всякая принципиальная грань между поведением животного и поведением человека. Биология пожирает социологию, физиология — психологию. Поведение человека изучается в той мере, в какой оно есть поведение млекопитающего животного...

3. Самое главное — исключение сознания из сферы научной психологии сохраняет в значительной мере весь дуализм и спиритуализм прежней субъективной психологии..

4. Изгоняя сознание из психологии, мы прочно и навсегда замыкаемся в кругу биологической нелепости...

5. Для нас при такой постановке вопроса навсегда закрывается доступ к исследованию главных проблем — структуры нашего поведения, анализа его состава и форм. Мы навсегда обречены оставаться при ложном представлении, будто поведение есть сумма рефлексов» (1982, т. 1, с. 78—81).

6. Из этих положений ясно, что Выготский, резко критикуя рефлексологический и физиологический подходы к анализу поведения человека, вместе с тем выдвигает в качестве центральной для психологии проблему сознания. Пожалуй, в тот период он был единственным среди психологов, боровшихся против поглощения психологии рефлексологией и физиологией, кто с такой остротой и настойчивостью ставил эту проблему. Данной статьей он как бы намечает план своих дальнейших исследований.

В этой работе Выготский делает попытку создать гипотезу о происхождении и природе сознания. «У человека легко выделяется одна группа рефлексов, которую правильно было бы назвать обратимыми. Это рефлексы на раздражители, которые, в свою очередь, могут быть созданы человеком. Слово услышанное — раздражитель, слово произнесенное — рефлекс, создающий тот же раздражитель. Здесь рефлекс обратим, потому что раздражитель может становиться реакцией, и наоборот. Эти обратимые рефлексы, создающие основу для социального поведения, служат коллективной координации поведения. Из всей массы раздражителей для меня ясно выделяется одна группа, группа раздражителей социальных, исходящих от людей. Выделяется тем, что я сам могу воссоздать эти

же раздражители; тем, что очень рано они делаются для меня обратимыми и, следовательно, иным образом определяют мое поведение, чем все прочие. Они уподобляют меня другим, делают мои акты тождественными с собой. В широком смысле слова, в речи и лежит источник социального поведения и сознания» (там же, с. 95).

Мысль о единстве речи, социального поведения и сознания, о социальном происхождении сознания — основная для Выготского в тот период времени. Он находит ей подтверждение в развитии речи глухих детей. Однако обращает на себя внимание некоторое противоречие, возникающее у Выготского при анализе данной проблемы и формулировании первоначальной гипотезы о природе сознания. Противоречие видится в том, что гипотеза излагается на языке рефлексологии, чуждом проблеме сознания, на языке, возникшем при отрицании возможности его объективного изучения. Но в то время другого языка не было, и Выготский вынужден был пользоваться принятым в современной ему науке.

Конечно, предварительная гипотеза, которую формулирует Выготский, еще очень обща, но для нас важно не то, как решал эту проблему Выготский, а то, что он ее ставил. «В этом очерке только бегло и на лету намечены некоторые мысли самого предварительного характера. Однако мне кажется, что с этого именно и должна начинаться работа по изучению сознания. Наука наша находится сейчас в таком состоянии, что она еще очень далека от заключительной формулы геометрической теоремы, венчающей последний аргумент, что и требовалось доказать. Нам сейчас еще важно наметить, что же именно требуется доказать, а потом браться за доказательство; сперва составить задачу, а потом решать ее» (там же, с. 98). Эта статья еще раз свидетельствует, что для Выготского с самого начала его работы в области психологии центральной была проблема сознания. Он усиленно искал объективного подхода к ее исследованию.

Мы уже ссылались на А. Р. Лурия, который в своей научной автобиографии писал, что Л. С. Выготский в 1926 г. изложил письменно результаты анализа состояния мировой психологии в специальной работе. Работа эта была названа самим Выготским «Исторический смысл психологического кризиса. Методологическое исследование». Рукопись ее, очень важная для характеристики творческого пути автора, была обнаружена в его архиве только в 1960 г. и опубликована гораздо позже (1982, т. 1). Со времени ее написания прошло достаточно лет, но она не потеряла своего значения и по сей день прежде всего потому, что в зарубежной психологии этот кризис не преодолен и до настоящего времени. Он лишь проявляется в других формах, в связи с возникновением новых направлений в психологии, например когнитивной психологии, занявшей место классического бихевиоризма. Эта работа важна и для психологов, строящих научную психологию на основах диалектического и исторического материализма, как образец критического анализа различных психо-

логических направлений, как противоядие против разнообразных видов эмпиризма (эмпирического субъективизма) и позитивизма, могущих проникать в науку вопреки самым благим намерениям.

К сожалению, приходится констатировать, что современные формы эмпиризма подвергаются критическому анализу явно недостаточно глубоко; критика их не доводится до конца, до вскрытия философских корней и методологии в кажущихся на первый взгляд достоверными данных, полученных в тонких экспериментах и с применением самых современных математических методов обработки.

Мы не можем здесь детально излагать исследование кризиса в психологии, проведенное Л. С. Выготским. Остановимся только на самых важных положениях. В период, когда Выготский предпринял свое исследование, появились новые школы в психологии. Критика ассоцианизма привела к возникновению целого ряда новых направлений. Среди них особое распространение получили бихевиоризм (на русской почве рефлексология), представленный Д. Уотсоном и его последователями; гештальтизм, наиболее яркими представителями которого были М. Вертгеймер, В. Келер, К. Коффка; психоанализ во главе с З. Фрейдом; персонализм, обоснованный и разрабатывавшийся В. Штерном. Каждое из этих направлений претендовало на господствующее положение в психологии, пытаясь завоевать для себя возможно более обширное пространство. Некоторые теоретики представляли себе кризис в психологии как наличие многих психологий и борьбу между ними, а в качестве выхода из создавшегося кризиса предлагали самые разнообразные эклектические соединения этих направлений. Такие тенденции эклектицизма, к сожалению, имеют место и в настоящее время в зарубежной психологии. Очень распространено, например, эклектическое соединение необихевиоризма с фрейдизмом.

Выготский на основе тщательного анализа возникновения и развития этих и других направлений в психологии, борьбы за универсальное значение выдвигаемых ими принципов делает единственную для того времени попытку, раскрывающую глубокие, исходные философские корни всех этих течений. Рассмотрев, как решается гносеологическая проблема в идеализме и в материализме, Выготский резюмирует свой анализ следующим положением: «В признании коренного различия психики от физической природы таится отождествление *явления и бытия*, духа и материи внутри *психологии*, решение антиномии путем устранения *в психологическом познании* одного члена — материи, т. е. чистой воды идеализма Гуссерля. В различении явления и бытия внутри психологии и в признании бытия истинным объектом изучения выражен весь материализм Фейербаха.

Я берусь перед целым синклитом философов — как идеалистов, так и материалистов — доказать, что именно в этом заключается суть расхождения идеализма и материализма в психологии и что только формулы Гуссерля и Фейербаха дают последовательное реше-

ние проблемы в двух возможных смыслах; что первая есть формула феноменологии, а вторая — материалистической психологии. Я берусь, исходя из этого сопоставления, резать по живому месту психологии, точно рассекая ее на два чужеродных и ошибочно сращенных тела; это единственное, что отвечает объективному положению вещей, и *все* споры, *все* разногласия, *вся* путаница происходят только из-за отсутствия ясной и верной постановки гносеологической проблемы» (там же, с. 410).

Эмпирическая психология, отрицая всякую связь с философией, в действительности исходила из идеалистических представлений. «Эмпиризм в психологии,—писал Выготский,—на деле исходил столь же стихийно из идеалистических предпосылок, как естествознание— из материалистических, т. е. эмпирическая психология была идеалистической в основе. В эпоху кризиса эмпиризм по некоторым причинам раздвоился на идеалистическую и материалистическую психологии» (там же, с. 386).

В качестве движущих сил кризисов, лежащих внутри науки, Выготский указывает на практику: «Скажем сразу: *развитие прикладной психологии во всем ее объеме — главная движущая сила кризиса в его последней фазе*» (там же, с. 387). Критикуя интроспективную психологию, он иронически замечает: «За границы идеалистической психологии переходит и психиатрия; чтобы лечить и излечить, нельзя опираться на интроспекцию; едва ли вообще можно до большего абсурда довести эту идею, чем приложив ее к психиатрии. ...Промышленность и войско, воспитание и лечение оживят и реформируют науку. Для отбора вагоновожатых не годится эйдетическая психология Гуссерля, которой нет дела до истины ее утверждений, для этого не годится и созерцание сущностей, даже ценности ее не интересуют. Все это нисколько не страхует ее от катастрофы. Не Шекспир в понятиях, как для Дильтея, есть цель такой психологии, но *психотехника — в одном слове*, т. е. научная теория, которая привела бы к подчинению и овладению психикой, к искусственному управлению поведением» (там же, с. 389).

Заканчивая анализ кризиса и его причин, Выготский пишет: «Мы можем резюмировать. Причину кризиса мы понимаем как его движущую силу, а потому имеющую не только исторический интерес, но и руководящее — методологическое — значение, так как она не только привела к созданию кризиса, но и продолжает определять его дальнейшее течение и судьбу. Причина эта лежит в развитии прикладной психологии, приведшей к перестройке всей методологии науки на основе принципа практики, т. е. к превращению ее в естественную науку. Этот принцип давит на психологию и толкает ее к разрыву на две науки: он обеспечивает в будущем правильное развитие материалистической психологии. Практика и философия становятся во главу угла» (там же, с. 393).

Рассматривая положение, сложившееся в советской психологии этого периода, Л. С. Выготский высоко оценивал вклад К. Н. Корни-

лова, первым поставившего вопрос о необходимости перестройки психологии на новых основаниях, на основе философии диалектического материализма. «Работы Корнилова кладут начало новой методологии, и всякий, кто хочет развивать идеи психологии и марксизма, вынужден будет повторять его и продолжать его путь. Как путь эта идея не имеет себе равной по силе в европейской методологии» (там же, с 423).

Вместе с тем Выготский возражал против попыток непосредственно прилагать путем простого цитирования основные принципы диалектического материализма к психологии, как это делали некоторые авторы: «Я не хочу узнать на даровщинку, скроив пару цитат, что такое психика, я хочу научиться на *всем* методе Маркса, как строят науку, как подойти к исследованию психики» (там же, с. 421).

Выготский заканчивал работу следующими словами: «Наша наука не могла и не может развиваться в старом обществе. Овладеть правдой о личности и самой личностью нельзя, пока человечество не овладело правдой об обществе и самим обществом. Напротив, в новом обществе наша наука станет в центре жизни. «Прыжок из царства необходимости в царство свободы» неизбежно поставит на очередь вопрос об овладении нашим собственным существом, о подчинении его себе. В этом смысле прав Павлов, называя нашу науку последней наукой о самом человеке...

В будущем обществе психология действительно будет наукой о новом человеке. Без этого перспектива марксизма и история науки была бы не полна. Но и эта наука о новом человеке будет все же психологией; мы теперь держим у себя в руках нить от нее. Нужды нет, что эта психология будет так же мало походить на нынешнюю, как — по словам Спинозы — созвездие Пса походит на собаку, лающее животное» (там же, с. 436).

Мы столь подробно остановились на работах Выготского ранних периодов его творческой деятельности по нескольким основаниям. Очень часто, даже в нашей стране, научную деятельность Л. С. Выготского отсчитывают от того момента, когда он начал интенсивную экспериментальную работу над проблемой исторического происхождения и развития высших психических функций. При таком подходе остается загадкой, как он пришел к этим исследованиям, как возникла та методология, на основе которой они построены. Именно в этих работах формулировались те методологические принципы, на которых Выготский строил все свои дальнейшие и экспериментальные и теоретические исследования. В ранних работах он выступает как методолог, закладывавший основы собственно научной марксистской психологии. В них можно увидеть и то, как он сам овладевал марксизмом, его духом, его методом. Громадная критическая, но одновременно и положительная работа, которую проделал Выготский, подготовила все его дальнейшие исследования; она подняла его над современной ему психологией, завершила необходимую предварительную ориентацию в проблеме и в методологических принципах ее решения.

Третий период в творчестве Л. С. Выготского — это период теоретической и экспериментальной разработки теории развития специфических для человека высших психологических процессов, социальных по своему происхождению и опосредованных особыми, выработанными в ходе исторического развития человечества средствами-знаками. Именно эту теорию история психологии связывает с именем Выготского. Сам Выготский в разное время называл ее по-разному: как теорию инструментального поведения, как теорию развития культурных форм поведения, наконец, как культурно-историческую теорию. Под последним именем она и вошла в историю, хотя это название вызывало много самых разнообразных возражений и недоумений.

Начало разработки теории относится к 1927—1928 гг. В это время при Академии коммунистического воспитания, ведущем учебном и исследовательском центре, в котором изучались основные вопросы педагогики и строительства новой советской трудовой школы, организуется кафедра психологии и при ней психологическая лаборатория. Руководителем кафедры становится А. Р. Лурия, а душой лаборатории — Л. С. Выготский. При лаборатории возникает особая группа, в которой теоретически и экспериментально разрабатывалась новая теория. В нее вошли Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, несколько молодых сотрудников, а также группа студентов — Л. И. Божович, А. В. Запорожец, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина, Р. Е. Левина. Вспоминая об этом периоде работы, А. Р. Лурия писал: «Чрезвычайно трудно по прошествии стольких лет вновь ощутить тот колоссальный энтузиазм, с которым мы занимались этой работой. Вся наша группа посвящала почти весь рабочий день нашему грандиозному плану перестройки психологии. Л. С. Выготский был для нас кумиром. Когда Л. С. Выготский ездил куда-нибудь, студенты писали стихи в честь его путешествия. Когда он читал лекцию в Москве, все шли его слушать» (1982, с. 40). Сохранилось письмо, написанное Л. С. Выготским молодым сотрудникам группы: «Чувство огромности и массивности современной психологической работы (мы живем в эпоху геологических переворотов в психологии) — мое основное чувство.

Но это делает *бесконечно* ответственным, в высшей степени серьезным, почти трагическим (в лучшем и настоящем, а не далеком значении этого слова) положение тех немногих, кто ведет новую линию в науке (особенно в науке о человеке) : тысячу раз надо испытать себя, проверить, выдержать искуc, прежде чем решиться, потому что это — трудный и требующий всего человека — путь».

В чем же заключалась суть гипотезы о качественном своеобразии поведения человека, о специфических особенностях высших и

свойственных только человеку психических процессов, посредством которых человек управляет своим поведением?

Положение о культурно-историческом развитии психических процессов у человека с самого начала было выдвинуто Л. С. Выготским как противопоставление, с одной стороны, биологизаторским взглядам на развитие, с другой стороны, взглядам на развитие как на процесс асоциальный, независимый от исторического развития человеческого общества и вплетенной в него истории материальной и духовной культуры.

В то время, когда творил Выготский, были очень распространены всевозможные зооморфические теории, отождествлявшие поведение человека и животных. Этой «болезнью» был заражен весь бихевиоризм, прямо переносивший закономерности процессов приспособления к среде животных на человека и рассматривавший человеческое общество по аналогии со средой обитания животных. Аналогичной «болезнью» были охвачены и представители гештальтизма, например известный своими замечательными исследованиями В. Келер, отождествлявший интеллект человека и высших обезьян. Тем же страдала и теория трех ступеней развития К. Бюлера, внесшего в детскую психологию представление о ранних детских возрастах как о «шимпанзеподобных».

Параллельно развивались теоретические концепции, рассматривавшие саму историю человеческого общества как имманентную историю человеческого духа, а духовную культуру как независимую от общественного материального производства. Связь человека с обществом виделась как непосредственная связь с духовной культурой, вне реального места человека в обществе, его трудовой деятельности. Типичный представитель такого понимания — Э. Шпрангер.

Против этих концепций и была направлена теория, развивавшаяся Л. С. Выготским. Первоначальная его гипотеза чрезвычайно проста. Суть ее заключалась в том, что возникновение человеческого общества и самого человека определено коренным изменением процесса приспособления к среде и связано с возникновением трудовой, орудийной деятельности. Появление последней коренным образом изменяет процесс приспособления, превращая его в процесс преобразования человеком природы. Выготский предположил: если овладение силами природы происходит благодаря орудиям труда, то точно так же и овладение своими собственными силами, поведением происходит на основе особых, возникающих на основе труда, орудий культуры, таких, как язык, числовые знаки и т. п.

Выготский видел здесь возможность применения к психологии известных положений Ф. Энгельса о роли труда и членораздельной речи при переходе от обезьяны к человеку. Важно, что Л. С. Выготский обратил внимание на коренное различие между орудиями труда и членораздельной речью. Орудие направлено на природу, а члено-

раздельная речь — на другого человека, а затем и на самого себя, выступая средством, организующим коллективную деятельность уже самого первобытного общества, а тем самым и собственное поведение индивида.

Эта, кажущаяся сейчас простой, мысль содержалась в некоторых трудах Выготского уже на предшествующем этапе его работы, когда он связывал воедино три элемента, представляющих собой единую структуру: речь, социальную деятельность, сознание. Он обратился к истории культуры и нашел в ней материалы о применении уже на относительно ранних ступенях развития человеческого общества орудий-знаков, таких, как узелки для запоминания и записи, зарубки, жребий, использование для счета частей своего тела — пальцев рук и ног и т. п. Возникла задача выявить и найти в поведении человека эти формы опосредствования и их средства — знаки.

Трудность решения задачи заключалась в том, что в зрелом акте поведения и сам процесс опосредствования и использование в нем тех или иных средств сняты и их невозможно обнаружить простым наблюдением. Видимо, дело происходит так же, как и в процессе труда: в готовом продукте и процесс труда и его орудия уже сняты. На снятие в продукте процесса труда и орудия труда указывал К. Маркс в «Капитале». Следовательно, доказать, что психические процессы, управляющие поведением человека и организующие его, опосредствованы, оказывается совершенно невозможно путем прямого наблюдения.

Все старые методические средства для решения данной задачи оказывались непригодными: ни классические формы интроспекции, ни эксперименты, построенные по принципу стимул — реакция, не могли дать ответа на поставленный вопрос. Возникла необходимость в создании совершенно новой стратегии и метода психологического эксперимента. И Выготский выдвинул их идею, назвав новый метод исследования *экспериментально-генетическим*. Сущность его заключалась в том, что в специально создаваемых экспериментальных (искусственных) условиях воспроизводился процесс возникновения новой формы поведения. В экспериментальных условиях прослеживалось, каким образом строится и развивается управление поведением с помощью особых средств-знаков.

Для исследования возникновения новой структуры психических процессов, принципиально отличных от аналогичных процессов у животных, Л. С. Выготский избрал высшие психические процессы. К ним он относил, прежде всего, произвольное внимание, произвольную или логическую память, мышление в понятиях. Начиная исследование не с элементарных, а именно с высших психических процессов, Выготский следовал методологическому принципу К. Маркса, который неоднократно подчеркивал необходимость хода исследования от высших форм к низшим, именно так сам и поступал

при исследовании истории человеческого общества. Таким образом, противопоставление Выготским высших психических процессов низшим, за которое его неоднократно упрекали, в сущности, было не противопоставлением, а методологическим принципом.

Важно отметить, что проведение исследования способом анализа, который стал использовать Выготский, сводило психологический процесс не к его элементам, а к выделению в нем далее неразложимой единицы, или, по выражению К. Маркса, «клеточки». Такой неразложимой единицей опосредствованных форм поведения для Выготского была знаковая операция.

Мы не можем подробно останавливаться на конкретных методике и результатах каждого отдельного исследования, проведенного экспериментально-генетическим методом,— они опубликованы в таких работах Выготского, как статья «Развитие высших форм внимания в детском возрасте» (она впервые была опубликована в 1929 г.) и в пятой главе монографии «Мышление и речь» (опубликована в 1934 г.).

Применение экспериментально-генетического метода совершенно меняло ход эксперимента — экспериментатор при этом выступал не как сторонний наблюдатель процесса решения задачи, предложенной ребенку, а как активный его участник, организующий сотрудничество с ребенком, предлагающий ему не только задачу, но и знаковые средства организации поведения, приводящего к решению, помогая ребенку принять и правильно использовать эти средства. Процесс формирования знаковой операции выносился наружу. Совершенно естественно, что исследования проводились главным образом с детьми, так как именно у последних еще нет развитых форм опосредствования в готовом виде, но они должны быть сформированы. На этом основании иногда считали, что подобные исследования относятся к собственно детской психологии. Конечно, результаты исследований давали материалы и для характеристики развития детей разных возрастов, но, по существу, они были направлены на решение более общей задачи — выяснения происхождения и структуры опосредствованных психических процессов.

Сам Л. С. Выготский и его сотрудники провели экспериментально-генетические исследования почти всех основных психических процессов. На начальных этапах изучались практический интеллект, восприятие, внимание и память, а затем и типы опосредствования при формировании понятий.

Первая публикация, в которой Выготский дает общую характеристику этого метода, относится к 1928 г.¹. Затем он пишет две большие работы, в которых подробно излагает проведенные исследования и обобщает полученные материалы. Это, во-первых, статья «Орудие и знак» (1930) и, во-вторых, книга «История

¹ Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка // Педология. 1928. № 1.

развития высших психических функций» (1930—1931). Обе работы не увидели света при жизни автора (вторая работа была частично опубликована в 1960 г.²).

На основе проведенных исследований³ Л. С. Выготский делает ряд важных выводов. В работе «Орудие и знак» он описывает опыты по так называемому практическому интеллекту, проведенные с детьми и направленные на выявление специфики человеческого способа решения соответствующих задач, и дает критику трактовок интеллекта ребенка как аналогичного интеллекту высших обезьян. Детальный анализ процесса решения этих задач приводит его к выводу, что принципиальное различие сводится к двум основным моментам. Во-первых, в процесс решения уже очень рано включается слово: «Слова, направленные на разрешение проблемы, относятся не только к объектам внешнего мира, но и к собственному поведению ребенка, его действиям и намерениям. С помощью речи ребенок впервые оказывается способным к овладению собственным поведением, относясь к себе как бы со стороны, рассматривая себя как некоторый объект. Речь помогает ему овладеть этим объектом посредством предварительной организации и планирования собственных действий и поведения» (1984, т. 6, с. 24). Во-вторых, «ребенок вступает в отношение с ситуацией не непосредственно, но через другое лицо» (там же, с. 29).

В этой же работе Выготский формулирует такой важный вывод: «...функции, обычно считавшиеся наиболее элементарными, подчиняются у ребенка совсем другим законам, чем на более ранних ступенях филогенетического развития, и характеризуются той же опосредованной психологической структурой, которую мы только что рассмотрели на примере сложного акта употребления орудий. Детальный анализ структуры отдельных психических процессов, принимающих участие в описанном нами акте детского поведения, дает возможность убедиться в этом и показывает, что даже учение о структуре отдельных элементарных процессов детского поведения нуждается в коренном пересмотре» (там же, с. 38). Тем самым Выготский пересматривает свое прежнее представление об отличиях элементарных, низших, натуральных процессов от сложных, высших, орудийно-знаковых. На основании своих исследований он приходит к заключению, что и наиболее элементарные, возникающие на самых ранних стадиях развития ребенка акты поведения и психологические процессы, управляющие ими, уже носят специфически человеческий, опосредствованный характер, имеют сложную опосредствованную структуру.

В результате анализа материалов, полученных эксперименталь-

² Обе работы вошли в Собр. соч. Л. С. Выготского, 1984, т. 6; 1983, т. 3.

³ Частично они были изложены в ряде публикаций таких сотрудников Выготского, как А. Р. Лурия (1929) и А. Н. Леонтьев (1931).

но-генетическим методом, Выготский формулирует общий закон формирования психических функций у человека: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» (1983, т. 3, с. 145). В этой формулировке содержатся две мысли: первая — психические процессы у человека с самого начала социальны по своим происхождению и форме, вторая — эти процессы приобретают в ходе развития форму внутренних, индивидуальных процессов. Тем самым Выготский формулирует и гипотезу об интериоризации как о процессе, лежащем в основе перехода социальных, внешних, знаковых процессов во внутренние.

Л. С. Выготского обвиняли в том, что в его теории интериоризации повторяются некоторые положения психологов, связанные с французской социологической школой. Выготский так разъяснял свою позицию: «Прежде из индивидуального поведения психологи пытались вывести социальное. Исследовали индивидуальные реакции, найденные в лаборатории и затем в коллективе, изучали, как меняется реакция личности в обстановке коллектива...

Раньше предполагали, что функция есть у индивида в готовом, полуготовом или зачаточном виде, в коллективе она разворачивается, усложняется, повышается, обогащается или, наоборот, тормозится, подавляется и т. д. Ныне мы имеем основания полагать, что в отношении высших психических функций дело должно быть представлено диаметрально противоположно. Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности» (там же, с. 146—147).

Эти положения представляются нам принципиально важными. В них содержится совершенно новый подход к сознанию, к специфически человеческим психологическим процессам. Его можно с полным правом назвать *неклассическим подходом* к решению проблем происхождения психических процессов, их сущности.

Приведем лишь один пример того, как Л. С. Выготский понимал возникновение знаковой операции. Так, отмечая, что из неудавшегося акта хватания младенцем удаленного предмета возникает движение, направленное на предмет, он пишет: «Когда мать приходит на помощь ребенку и осмысливает его движение как указание, ситуация существенно изменяется. Указательный жест становится жестом для других. В ответ на неудавшееся хватательное движение ребенка возникает реакция не со стороны предмета, а со стороны другого человека. Первоначальный смысл в неудавшееся хватательное движение вносят, таким образом, другие. И только впоследствии, на основе того, что неудавшееся хватательное движение уже связывается ребенком со всей объективной ситуацией, он сам начинает относиться к этому движению как к указанию...

Ребенок приходит, таким образом, к осознанию своего жеста последним. Его значение и функции создаются сначала объективной

ситуацией и затем окружающими ребенка людьми. Указательный жест раньше начинает указывать движением то, что понимается другими, и лишь позднее становится для самого ребенка указанием.

Таким образом, можно сказать, что через других мы становимся самими собой, и это правило относится не только к личности в целом, но и к истории каждой отдельной функции. В этом и состоит сущность процесса культурного развития, выраженная в чисто логической форме» (там же, с. 144).

В исследованиях, благодаря которым были построены основные обобщения, приведенные нами, изучались процессы восприятия, практического интеллекта, внимания, памяти; в отношении всех этих процессов был показан их опосредствованный знаками характер. Не было только исследования одного из важнейших процессов — образования понятий и мышления в понятиях. В связи с этим оставалась как бы незаконченной и вся теория. Кроме того, не были исследованы и вопросы о взаимосвязи и единстве отдельных процессов. Гипотеза о наличии такой связи, о том, что психические процессы представляют собой систему и развиваются как система, складывалась у Выготского при изучении детей с различными отклонениями в развитии, которые он вел в Экспериментальном дефектологическом институте.

Исследование образования понятий было предпринято под руководством Л. С. Выготского его ближайшим учеником Л. С. Сахаровым (1930), а после ранней смерти последнего продолжено Ю. В. Котеловой и Е. И. Пашковской. Впервые методика и результаты этого исследования были опубликованы в книге Выготского «Педология подростка» (1931). Впоследствии они органически вошли в пятую главу монографии «Мышление и речь» (1932, т. 2). Остановимся на некоторых наиболее существенных моментах проведенного исследования.

Во-первых, в данном исследовании, носившем экспериментально-генетический характер, была применена оригинальная методика, заключающаяся в опосредовании процесса образования понятий путем введения в качестве средства знака, являвшегося бессмысленным словом (звукосочетанием). При проведении эксперимента, в процессе своеобразного сотрудничества экспериментатора с испытуемым, бессмысленное словосочетание насыщалось значением и становилось одновременно средством обобщения и общения.

Во-вторых, в отличие от других исследований, в нем изучалась сама история знака, история превращения «незнака» в собственно знак как носитель значения. Тем самым создавалась экспериментальная модель возникновения осмысленного слова, т. е. слияние внешнего материального комплекса звуков со значением, посредством чего только и может осуществляться общение.

Место данного исследования в ряду других определяется двумя указанными особенностями. На его основе был установлен тот фундаментальный факт, что значение слов, или, иначе говоря,

обобщения, заключенные в них, *развиваются*. Были выявлены и основные стадии развития слов-обобщений. Стадии отличаются друг от друга не только объектами материальной и социальной действительности, обобщенными в них, но и тем, *как* они обобщены. Различным образом обобщенное содержание требует и своей системы психологических процессов (восприятия, памяти, внимания), которые лежат в основе построения тех или иных обобщений. «Образование понятий или приобретение словом значения,— писал Выготский,— является результатом сложной активной деятельности (оперирование словом или знаком), в которой участвуют все основные интеллектуальные функции в своеобразном сочетании» (1982, т. 2, с. 131).

Так как рассматриваемое исследование проводилось с детьми разных возрастов и частично со взрослыми, то в нем функциональный анализ соединен с онтогенетическим. Интересно, что значение бессмысленного слова, введенного в эксперимент в качестве материального средства, развивалось и имело ряд стадий, сходных по характеру обобщения с теми стадиями, которые проходит в своем онтогенетическом развитии всякое слово.

Сам Выготский придавал этому исследованию большое значение. С одной стороны, оно было завершающим в цикле исследований, посвященных проблеме опосредования высших психических процессов и их системного строения, с другой стороны, в нем в связи с выяснением развития значений слов открывались перспективы исследования смыслового строения сознания. Вместе с тем оно выявило важность изучения развития смыслового и системного строения сознания в их единстве, а также давало возможность выделения единицы (подчеркиваем — *единицы*) речевого мышления, которой, по мысли Выготского, выступает внутренняя сторона слова — его *значение*.

Мы уже отмечали, что в исследовании образования понятия пересеклись собственно функциональный и онтогенетический анализы. Это исследование показало, что образование понятий и опосредствование их словом приурочены к подростковому возрасту. Возникла задача выяснить, что вносит переход к понятийному мышлению в организацию остальных процессов, а также изменяется ли, а если изменяется, то как общая структура психических функций. Еще в своих первых экспериментальных работах, посвященных проблеме опосредствования, Л. С. Выготский выдвинул предположение, что психическая функция, взятая изолированно, не имеет истории и что развитие каждой отдельной психической функции определяется развитием всей их системы и местом, которое занимает в ней отдельная психическая функция. Доказательство этого положения стало возможным при рассмотрении психического развития в онтогенезе. Прежде всего начали изучаться те изменения, которые происходят в основных психических процессах в связи с переходом ребенка к понятийному мышлению. Установлено, что

отношения между психическими процессами, присущими возрастам, предшествующим подростковому, коренным образом изменяются. Так, в дошкольном и младшем школьном возрасте мышление находится в функциональной зависимости от памяти, а в подростковом возрасте эти отношения изменяются на обратные — память становится в функциональную зависимость от мышления в понятиях. Аналогичная перестройка происходит и в восприятии: если раньше мышление осуществлялось внутри восприятия, то теперь воспринимать,— значит, мыслить воспринимаемое в понятиях.

Однако Выготскому показались недостаточными доказательства, полученные при рассмотрении изменений в системном строении сознания в подростковом возрасте. Он сделал предположение, что при распаде процесса образования понятий должны происходить существенные изменения всех остальных психических процессов. Для проверки этого предположения он осуществил специальное сравнительное исследование распада системного строения сознания при трех заболеваниях: истерии, афазии и шизофрении. И нашел необходимые доказательства (характер и результаты проведенного сравнительного исследования описаны Л. С. Выготским в статье «Нарушение понятий при шизофрении», 1932).

Необходимо подчеркнуть, что Выготский глубоко знал не только отклонения в психическом развитии детей, но и нервную и психиатрическую клинику. Его теория системного строения сознания явилась основой для разработки новой концепции локализации психических функций в высших отделах нервной системы, которая в противовес узколокализационным представлениям может быть названа концепцией *системной локализации* или учением о *функциональных мозговых системах*. Эта концепция впоследствии особенно интенсивно развивалась А. Р. Лурия при исследовании локальных поражений высших отделов нервной системы.

В работе Л. С. Выготского «Педология подростка» (1984, т. 4), в ее собственно психологической части, подводятся итоги важного периода исследований природы высших психических процессов у человека — их социального происхождения, опосредствованной знаковой природы, системного строения. В исследованиях нашли свое воплощение основные методологические принципы построения психологии: анализ единиц, а не элементов; путь от высшего к низшему, единство функционального, структурного и исторического анализа, системность и историзм в рассмотрении проблемы сознания.

4

Последний период творчества Выготского охватывает 1931 — 1934 гг. В самом начале этого периода произошли существенные изменения в условиях его работы. В Академии коммунистического воспитания была закрыта психологическая лаборатория. В это же

время в Харькове организуется Украинская психоневрологическая академия с психологическим отделом и для работы в этом отделе (приглашают Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович и А. В. Запорожца. Вследствие некоторых обстоятельств Л. С. Выготский остался в Москве, однако поддерживал связь с группой, время от времени наезжая в Харьков.

Тогда же М. Я. Басов приглашает Л. С. Выготского в Ленинградский педагогический институт им. А. И. Герцена для чтения лекций и руководства дипломными работами студентов и аспирантов. В Ленинграде вокруг Выготского организовалась группа сотрудников, которые вели работу под его руководством. В группу вошли М. А. Левина, Т. Е. Конникова, Ж. И. Шиф, Д. Б. Эльконин, другие сотрудники института и довольно большое количество студентов-дипломников. Научная работа концентрировалась главным образом вокруг проблем детской психологии и задач обучения и развития. Выготский приезжал в Ленинград почти систематически, на 7—10 дней каждый месяц. Научным событием этого периода в жизни Выготского стало его поступление в Московский медицинский институт. Мотивы для этого были разные, в частности и те, что, работая в неврологической и психиатрической клинике, ему важно было иметь статус врача.

Л. С. Выготский по-прежнему чрезвычайно много и плодотворно работал. У всех, сталкивающихся с ним, возникало ощущение, что он очень торопится; возможно, этому содействовала его болезнь (он всю жизнь болел туберкулезом).

Можно выделить три основные направления в работах этого периода. Первое — связано с продолжением работы над проблемой строения и развития сознания. Теперь она концентрируется вокруг смыслового строения сознания и тесно связанной с ней проблемы, которую он сам условно называл проблемой соотношения аффекта и интеллекта (эта линия работ представлена в седьмой главе «Мысль и слово» монографии «Мышление и речь»; глава была написана незадолго до кончины, в то время, как он был госпитализирован по поводу очередной вспышки туберкулеза, закончившейся смертью). К этой же линии работ примыкает и статья «Проблема умственной отсталости» (1983, т. 5).

На первый взгляд упомянутые работы относятся к разным проблемам. Но мы уже отмечали, что Выготский каждый случай отклонения в психическом развитии ребенка рассматривал и как психологическую проблему. Так было и с умственной отсталостью. На основании клинического материала и результатов специального экспериментального исследования он подверг критике традиционное представление об умственной отсталости, как о чисто интеллектуальной врожденной недостаточности. «Мы не раз уже говорили о том, что аффективные и интеллектуальные процессы представляют собой единство, но оно не есть неподвижное и постоянное единство. Оно изменяется. И самым существенным для всего психологичес-

кого развития ребенка как раз является изменение отношений между; аффектом и интеллектом» (1983, т. 5, с. 255).

Обратимся к главе «Мысль и слово», посвященной вопросу о воплощении мысли в слове через внутреннюю речь. «Нам остается, наконец, сделать последний, заключительный шаг в нашем анализе внутренних планов речевого мышления,— писал Выготский.— Мысль — еще не последняя инстанция в этом процессе. Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция. Только она может дать ответ на последнее «почему» в анализе мышления» (1982, т. 2, с. 357).

Мы видим, что проблема смыслового строения не сводилась для Выготского только к системе обобщений значений слов. Смысловое строение сознания включало в себя и всю аффективно-эмоциональную сторону жизни человека.

Второе направление исследований Выготского в этот период связано с постановкой и решением проблем обучения и развития, что было вызвано как внутренней логикой развертывания его идей в области образования понятий, так и некоторыми обстоятельствами жизни советской школы. В те годы в нашей стране шла перестройка всей системы народного образования. Это требовало перехода в начальных классах школы от комплексной системы обучения к предметной системе, в которой центральным должно стать усвоение детьми научных знаний. Исследования педагогов и психологов того времени свидетельствовали, что в основе мышления детей младшего школьного возраста лежит комплексная система обобщений и, следовательно, обучение должно ориентироваться на эти особенности мышления детей. Такое представление противоречило всей системе взглядов Выготского. Возникла необходимость преодоления господствовавших тогда точек зрения на соотношение обучения и психического развития вообще, умственного развития в особенности.

Л. С. Выготский подвергает критике взгляды Э. Торндайка, Ж. Пиаже, К. Коффки по данной проблеме, показывая связь общепсихологических теорий этих авторов, носивших биологизаторский характер, с их взглядами на соотношение обучения и развития. Одновременно под его руководством развернулся большой цикл экспериментальных исследований. Обсуждаемое направление хорошо представлено, во-первых, в главе шестой «Исследование развития житейских и научных понятий в школьном возрасте» монографии «Мышление и речь», во-вторых, в статье «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте» (1935). Обе работы написаны Л. С. Выготским незадолго до смерти.

Как и во многих своих других трудах, Выготский в этих работах при анализе одной психологической проблемы существенно продвигает вперед и решение ряда более общих проблем. Так, на осно-

вании исследования развития житейских и научных понятий он существенно обогатил наши представления о смысловой структуре сознания, которая является сложно построенной системой уровней общности между понятиями. Решение задач обучения и развития существенным образом отразилось на более общей проблеме движущих сил психического развития детей от рождения до зрелости.

Третье направление исследований последнего периода концентрируется вокруг проблем собственно детской (возрастной) психологии. Психическое развитие ребенка всегда интересовало Л. С. Выготского. Будучи занят разработкой более общих вопросов, он к собственно детской (возрастной) психологии обращался лишь эпизодически. Теперь эти вопросы становятся в центр его исканий. Он начал писать книгу, в которой собирался изложить свои взгляды по основным теоретическим вопросам этой области психологии и представить в систематизированном виде всю динамику психического развития ребенка. Для него психическое развитие в онтогенезе есть история становления человеческого сознания — его системной и смысловой структуры. Все предшествующие исследования проблемы сознания Выготского носили функциональный характер. Для завершения работ ему не хватало истории становления сознания, т. е. онтогенетического исследования.

Выготский ведет большую подготовительную работу для написания книги, работу, равную по значению той, которую он провел при анализе общего кризиса в психологии. Фрагменты для создававшейся им теории психического развития содержатся в его критических очерках о взглядах на процессы психического развития ряда зарубежных психологов — А. Гезелла, К. Коффки, Ж. Пиаже и других (некоторые очерки вошли в собрание его сочинений, 1982, т. 1).

В течение 1932—1934 гг. Л. С. Выготский читал студентам большой курс лекций по детской (возрастной) психологии (лекции стенографировались и могли лечь в основу задуманной книги). Он успел написать для будущей книги только две главы: «Проблема возраста» и «Младенческий возраст» (эти главы, написанные самим Выготским, и некоторые стенограммы его лекций в настоящее время опубликованы в томе 4 его собрания сочинений, 1984).

Концепция Л. С. Выготского о психическом развитии человека

1

Л. С. Выготский был прежде всего специалистом в области общей психологии, методологом психологии. Свое научное призвание он видел в построении научной системы психологии, основой которой был диалектический и исторический материализм. Историзм и системность — вот главные принципы в его подходе к исследованию психологической действительности, и прежде всего сознания как специфически человеческой ее формы. Он овладевал марксизмом, его методом в ходе собственных теоретических и экспериментальных исследований, постоянно обращаясь к трудам классиков марксизма-ленинизма. Именно поэтому марксизм — исторический материализм и диалектика так органичны в работах Выготского.

Л. С. Выготский сделал только первые, самые трудные шаги в новом направлении, оставив будущим ученым интереснейшие гипотезы и, главное, историзм и системность в исследовании проблем психологии, по принципу которых построены почти все его теоретические и экспериментальные работы.

Иногда приходится встречаться с мнением, что Выготский был главным образом детским психологом. Мнение основывается на том, что большинство капитальных экспериментальных исследований были проведены и им, и его сотрудниками в работе с детьми. Верно, почти все исследования, связанные с построением теории развития высших психических функций, экспериментально проведе-

ны с детьми, в том числе одна из основных, опубликованных непосредственно после смерти Выготского книг — «Мышление и речь» (1934). Но из этого вовсе не следует, что в указанных исследованиях Выготский выступал как детский психолог. Основным предметом его исследований была история возникновения, развития и распада специфически человеческих высших форм деятельности и сознания (его функций). Он был творцом метода, который сам назвал экспериментально-генетическим: этим методом вызываются к жизни или экспериментально создаются новообразования — такие психические процессы, которых еще нет, тем самым создается экспериментальная модель их возникновения и развития, вскрываются закономерности этого процесса. Дети являлись в данном случае наиболее подходящим материалом для создания экспериментальной модели развития новообразований, а не предметом исследования. Для изучения распада этих процессов Выготский использовал специальные исследования и наблюдения в неврологической и психиатрической клиниках. Его работы по развитию высших психических функций не относятся к области собственно детской (возрастной) психологии, так же как исследование распада — к области патопсихологии.

Необходимо со всей определенностью подчеркнуть, что именно общие теоретические исследования Выготского послужили той основой, на которой развивались его специальные исследования в области собственно детской (возрастной) психологии.

Путь Выготского в детской психологии был непростым. К проблемам детской (возрастной) психологии он шел прежде всего от запросов практики (до занятий психологией он был учителем, и вопросы педагогической психологии его интересовали еще до того, как он посвятил себя разработке общих вопросов психологии).

Л. С. Выготский не только внимательно следил за переменами, которые происходили в ходе строительства советской системы обучения и воспитания, но и, будучи членом ГУСа¹, принимал в нем активное участие. Несомненно, что разработка проблем обучения и развития сыграла важную роль в формировании общепсихологических взглядов автора, была самым непосредственным образом связана с той коренной перестройкой системы обучения, которая последовала за постановлением ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» 1931 г. и определила переход от комплексной к предметной системе обучения в школе.

Нельзя понять глубокого интереса Выготского к проблемам детской (возрастной) психологии, если не учитывать и того, что он был теоретиком и, что особенно важно, практиком в области аномального психического развития. На протяжении многих лет он был научным руководителем ряда исследований, проводившихся в Экспе-

¹ Государственный ученый совет — методический центр НКП РСФСР (1919—1932).

риментальном дефектологическом институте (ЭДИ), и систематически участвовал в консультациях детей, осуществлял там руководящую роль. Через его консультации прошли сотни детей с различными отклонениями в психическом развитии. Анализ каждого случая той или иной аномалии Выготский рассматривал как конкретное выражение какой-либо общей проблемы. Уже в 1928 г. он публикует статью «Дефект и сверхкомпенсация», в которой дает системный анализ аномалий психического развития; в 1931 г. он написал большую работу «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» (1983, т. 5), в которой подробно критически проанализировал состояние диагностики того времени и наметил пути ее развития.

Стратегия его исследований строилась таким образом, что в ней были соединены в одно целое чисто методологические вопросы психологии и вопросы исторического происхождения человеческого сознания — его строения, онтогенетического развития, аномалий в процессе развития. Сам Выготский часто называл такое соединение единством генетического, структурного и функционального анализа сознания.

Работы Л. С. Выготского по детской (возрастной) психологии включали в свое название термин «педология». В его понимании это особая наука о ребенке, частью которой являлась детская психология. Сам Выготский и начинал свою научную жизнь, и продолжал ее до самого конца как психолог. Именно методологические вопросы психологии как науки стояли в центре его и теоретических и экспериментальных работ. Его исследования, касавшиеся ребенка, тоже носили собственно психологический характер, но в период его научного творчества проблемы психологического развития ребенка относили к педологии. «Педология,— писал он,— есть наука о ребенке. Предмет ее изучения — ребенок, это естественное целое, которое, помимо того что является чрезвычайно важным объектом теоретического знания, как звездный мир и наша планета, есть вместе с тем и объект воздействия на него обучения или воспитания, имеющего дело именно с ребенком как целым. Вот почему педология является наукой о ребенке как едином целом» (Педология подростка, 1931, с. 17).

Здесь Выготский, как и многие педологи, совершает методологическую ошибку. Науки не разделяются по отдельным объектам. Но это науковедческий вопрос, и мы его касаться не будем.

В центре внимания Выготского было выяснение основных закономерностей психического развития ребенка. В этом отношении он проделал громадную критическую работу по пересмотру господствовавших в зарубежной детской психологии взглядов на процессы психического развития, отражавшихся и на взглядах советских педологов. Эта работа по объему и значению сходна с той, которую Выготский проделал по методологическим вопросам психологии и оформил в труде «Исторический смысл психологического кризи-

са» (1982, т. 1). К сожалению, сам Выготский не успел обобщить своих теоретических исследований по проблеме психического развития в специальной работе, оставив лишь ее фрагменты, содержащиеся в критических предисловиях к книгам К. Бюлера, Ж. Пиаже, К. Коффки, А. Гезелла, в своих ранее не опубликованных рукописях и лекциях. (Стенограммы некоторых лекций опубликованы в т. 4 его сочинений; предисловия к книгам Бюлера и Коффки, опубликованные в т. 1; критический анализ концепции Пиаже вошел составной частью в книгу «Мышление и речь», опубликованную в т. 2.)

Решение центрального для детской психологии вопроса — вопроса о движущих силах и условиях психического развития в детском возрасте, развитии сознания и личности ребенка — у Выготского сплеталось в единое целое с его общеметодологическими исследованиями. Уже в ранних работах по развитию высших психических функций он сформулировал гипотезу об их происхождении и, следовательно, об их природе. Таких формулировок много. Приведем одну из них: «Всякая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией; она была прежде социальным отношением двух людей».

Уже в этой гипотезе, относящейся к 1930—1931 гг., содержится совершенно иное представление о роли социальной среды в развитии: взаимодействие ребенка с действительностью, главным образом социальной, со взрослым является не фактором развития, не тем, что действует извне на уже имеющееся, а источником развития. Это, конечно, никак не вязалось с теорией двух факторов (лежавшей в основе современной Выготскому педологии), согласно которой развитие организма и психики ребенка обусловлено двумя факторами — наследственностью и средой.

Проблема движущих причин развития не могла не стоять в центре научных интересов Выготского. Рассматривая различные точки зрения, существовавшие в зарубежной психологии, он оценивал их критически. Выготский присоединяется к позиции Блонского, когда тот указывает, что наследственность не есть простое биологическое явление: от хроматин наследственности мы должны отличать социальную наследственность условий жизни и социального положения. На основании социальной, классовой наследственности и образуются династии. «Только на почве самого глубокого смешения биологической и социальной наследственности,— продолжает эту мысль Выготский,— возможны такие научные недоразумения, как приведенные выше положения К. Бюлера о наследственности «тюремных задатков», Петерса — о наследственности хороших баллов в школе и Гальтона — о наследственности министерских, судейских должностей и ученых профессий. Взамен, например, анализа социально-экономических факторов, обуславливающих преступность, это чисто социальное явление — продукт социаль-

ного неравенства и эксплуатации — выдается за наследственный биологический признак, передающийся от предков к потомкам с такой же закономерностью, как определенная окраска глаз.

Под знаком смещения социальной наследственности и биологической стоит и современная буржуазная евгеника, новая наука относительно улучшения и облагораживания человеческого рода путем попытки овладеть законами наследственности и подчинить их своей власти» (Педология подростка, с. 11).

В предисловии к книге А. Гезелла «Педология раннего возраста» (1932) Выготский дает более основательную критику теорий развития, которые были широко представлены в буржуазной детской психологии того времени. Выготский высоко оценивает исследования Гезелла за то, что в них «заключена в последовательном и неуклонном проведении идея развития как единственного ключа ко всем проблемам детской психологии. ...Но самую основную, ключевую проблему — проблема развития — Гезелл решает половинчато... Печать двойственности, лежащая на этих исследованиях, есть печать методологического кризиса, переживаемого наукой, которая в своих фактических исследованиях переросла свою методологическую основу» (см.: А. Гезелл, 1932, с. 5). (Отметим, что книга Гезелла, названная «Педология...», рассматривается Выготским как книга по детской психологии, т. е. как относящаяся к решению вопроса о психическом развитии ребенка.)

Подкрепляя сказанное примером, Выготский продолжает: «Высшим генетическим законом, формулирует Гезелл основную идею своей книги, является, по-видимому, следующий: всякий рост в настоящем базируется на прошлом росте. Развитие не есть простая функция, определяемая X единицами наследственности плюс Y единиц среды, это есть исторический комплекс, отображающий на каждой данной ступени заключенное в нем прошлое. Другими словами, искусственный дуализм среды и наследственности уводит нас на ложный путь; он заслоняет от нас тот факт, что развитие есть непрерывный самообуславливаемый процесс, а не марионетка, управляемая дерганием двух ниточек» (там же).

«Стоит внимательно взглянуть в то, как представлены у Гезелла сравнительные срезы развития, чтобы убедиться,— продолжает Выготский,— что это как бы серия застывших фотографических снимков, в которых нет главного — нет движения, не говоря уже о самодвижении, нет процесса перехода от ступени к ступени и нет самого развития хотя бы в том понимании, которое теоретически выдвинул как обязательное сам автор. Как совершается переход от одного уровня к другому, в чем внутренняя связь одной стадии с другой, как рост в настоящем базируется на предыдущем росте,— именно все это и остается непоказанным» (там же, с. 6).

Мы думаем, что все это следствие чисто количественного понимания самих процессов развития и метода, примененного Гезел-

лом для их изучения, метода, который вошел в историю детской психологии под названием метода срезов, являющегося, к сожалению, господствующим до настоящего времени. Процесс детского развития рассматривается Гезеллом приблизительно так же, как движение тела, например поезда на определенном участке пути. Мерой такого движения служит скорость. Для Гезелла основным показателем также выступает скорость развития за определенные промежутки времени, а закон, основанный на этом, заключается в постепенном замедлении скорости. Она максимальна на начальных этапах и минимальна на конечных. Гезелл как бы снимает вообще проблему среды и наследственности и заменяет ее проблемой скорости, или темпа, роста, или развития. (Гезелл применяет последние два понятия как однозначные.)

Однако, как показывает Выготский, за такой заменой скрывается все же определенное решение проблемы. Она раскрывается при рассмотрении Гезеллом специфики человеческого в детском развитии. Как отмечает Выготский, Гезелл категорически отвергает линию теоретических исследований, идущих от Бюлера, проникнутых тенденциями зооморфизма, когда целую эпоху в детском развитии рассматривают с точки зрения аналогии с поведением шимпанзе.

В критическом очерке Выготский, анализируя декларируемую Гезеллом первичную социальность ребенка, показывает, что саму эту социальность Гезелл понимает, однако, как особую биологию. Выготский пишет: «Более того: самый процесс формирования личности, который Гезелл рассматривает как результат социального развития, он по существу сводит к чисто биологическим, к чисто органическим, следовательно, к зоологическим процессам связи между организмом ребенка и организмами окружающих его людей. Здесь биологизм американской психологии достигает своего апогея, здесь он празднует свой высший триумф, одерживая последнюю победу: раскрывая социальное как простую разновидность биологического. Создается парадоксальное положение, при котором высочайшая оценка социального в процессе детского развития, признание изначально социального характера этого процесса, объявление социального местопребыванием тайны человеческой личности — весь этот несколько напыщенный гимн во славу социальности нужен только для вящего торжества биологического принципа, который приобретает благодаря этому универсальное, абсолютное, почти метафизическое значение, обозначаемое как «жизненный цикл».

И, руководствуясь этим принципом, Гезелл начинает шаг за шагом отбирать назад в пользу биологического то, что он сам только что отдал социальному. Это попятное теоретическое движение совершается по очень простой схеме: личность ребенка с самого начала социальна, но самая социальность заключается не в чем ином, как в биологическом взаимодействии организмов. Социальность не выводит нас из пределов биологии; она еще глубже вводит нас в сердцевину «жизненного цикла» (там же, с. 9).

Л. С. Выготский указывает, что устранение дуализма наследственности и среды в работах Гезелла «достигается путем биологизации социального, путем приведения к общему биологическому знаменателю и наследственных и социальных моментов в развитии ребенка. Единство на этот раз откровенно покупается ценой полного растворения социального в биологическом» (там же, с. И).

Резюмируя критический анализ теории Гезелла, Выготский характеризует ее как эмпирический эволюционизм: «Ее нельзя назвать иначе, как теорией эмпирического эволюционизма. Из эволюционной теории, из несколько измененного учения Дарвина, выводятся и философия природы, и философия истории. Эволюционный принцип объявляется универсальным. Это сказывается в двух моментах: во-первых, в указанном выше расширении естественных пределов приложимости этого принципа и распространении его значения на всю область формирования детской личности; во-вторых, в самом понимании и раскрытии природы развития. Типично эволюционистское понимание этого процесса составляет ядро антидиалектичности всех построений Гезелла. Он как бы повторяет известное антидиалектическое правило Бюлера, недавно провозглашенное им в применении к психологии ребенка: «Природа не делает скачков. Развитие всегда происходит постепенно». Отсюда возникает непонимание основного в процессе развития — возникновения новообразований. Развитие рассматривается как реализация и модификация наследственных задатков» (там же, с. 12).

«Нужно ли после всего сказанного,— продолжает Выготский,— говорить о том, что теоретическая система Гезелла неразрывно связана со всей методологией той критической эпохи, которую переживает сейчас буржуазная психология, и тем самым противостоит, как уже указано, диалектико-материалистическому пониманию природы детского развития? Нужно ли говорить далее о том, что этот ультрабиологизм, этот эмпирический эволюционизм в учении о развитии ребенка, подчиняющий весь ход детского развития вечным законам природы и не оставляющий места для понимания классовой природы детского развития в классовом обществе, сам имеет совершенно определенный классовый смысл, тесно связанный с учением о классовой нейтральности детства, с реакционными по существу тенденциями к раскрытию «вечно детского» (по выражению другого психолога), с тенденциями буржуазной педагогики к маскировке классовой природы воспитания? «Дети — везде дети» — так выражает сам Гезелл эту свою идею о ребенке вообще, о «вечно детском» в предисловии к русскому переводу другой своей книги. В этой универсальности черт детского возраста, говорит он, мы видим отражение столь много обещающей в будущем благотворной солидарности всего человеческого рода» (там же, с. 13).

Мы так подробно остановились на критическом разборе Выготским теории Гезелла по двум основаниям: во-первых, разбор теории

Гезелла — прекрасный пример того, как Выготский анализировал теоретические концепции развития, как он за внешней видимостью и фразеологией, с первого взгляда кажущейся правдой, умел вскрывать действительные методологические источники теоретических заблуждений; во-вторых, критика теоретических взглядов Гезелла звучит и сегодня очень современно применительно к теориям американской детской психологии, в которой много слов о социальном и его роли в развитии ребёнка.

2

Подчеркиваем, Выготский не оставил законченной теории психического развития. Он просто не успел, хотя в последние месяцы жизни стремился сделать это.

За годы, прошедшие со времени смерти Выготского, многое изменилось и в мировой, и в советской детской психологии. Немало фактов, на которые ссылается Выготский, устарели, появились другие. На смену теориям, существовавшим в его время, пришли новые концепции, требующие критического рассмотрения. И все же тщательное знакомство с той громадной работой, которую проделал Выготский, имеет не только исторический интерес. В его трудах содержится метод подхода к исследованию психического развития и к теоретическим концепциям развития и, если можно так выразиться, «пролегомены» к будущей научной теории психического развития.

И при жизни, и после смерти Выготского иногда упрекали в том, что на него большое влияние оказали исследования зарубежных психологов. На эти упреки сам Выготский ответил бы, вероятно, так: «Мы не хотим быть Иванами, не помнящими родства; мы не страдаем манией величия, думая, что история начинается с нас; мы не хотим получать от истории чистенькое и плоское имя; мы хотим имя, на которое осела пыль веков. В этом мы видим наше историческое право, указание на нашу историческую роль, претензию на осуществление психологии как науки. Мы должны рассматривать себя в связи и отношении с прежним; даже отрицая его, мы опираемся на него» (1982, т. 1, с. 428).

В занятии Выготским проблемами собственно детской (возрастной) психологии можно выделить два периода: первый (1926—1931), когда шла интенсивная разработка проблемы опосредования психических процессов, которое, как хорошо известно, представляло для Выготского центральное звено в развитии высших психических процессов; второй (1931 —1934), когда экспериментальная разработка проблемы развития высших психических процессов была закончена и Выготский разрабатывал проблемы смыслового строения сознания и общую теорию детского развития.

В 1928 г. Выготский публикует учебный курс под названием «Педология школьного возраста». Экспериментальные исследования

высших психических функций еще только начинались и поэтому представлены в курсе в форме общей схемы исследования опосредованных психических процессов, главным образом памяти. Есть упоминания о натуральной и культурной арифметике и описание первых опытов по счету с употреблением знаков. Все эти данные представлены лишь как первые попытки.

Вместе с тем в «Педологии школьного возраста» уже содержатся некоторые наметки исторического происхождения периодов детства. И это представляет несомненный интерес. Рассматривая процесс перехода к подростковому периоду развития, Выготский писал: «Можно предполагать, что эпоха полового созревания когда-то завершала собой процесс детского развития, она совпадала с окончанием детства вообще и с наступлением общеорганической зрелости. Связь между общеорганической и половой зрелостью биологически совершенно понятна. Такая функция, как размножение и продолжение рода, вынашивание младенца и кормление его, может выпасть только на уже зрелый, сформировавшийся организм, который закончил свое собственное развитие. В ту эпоху период полового созревания имел совсем другое значение, чем сейчас.

Сейчас период полового созревания характеризуется тем, что окончательные точки полового созревания, общего созревания и формирования человеческой личности не совпадают. Человечество завоевало себе длинное детство: оно вытянуло линию развития далеко за период полового созревания; оно отделилось от зрелого состояния эпохой юности, или эпохой окончательного формирования личности.

В зависимости от этого три точки созревания человеческой личности — половое, общеорганическое и социально-культурное — не совпадают. В этом несовпадении и коренится причина всех трудностей и противоречий переходного периода. Половое созревание наступает у человека прежде, нежели заканчивается общеорганическое — рост организма. Половой инстинкт вызревает раньше, чем организм окончательно подготовлен к функции размножения и продолжения рода. Половое созревание опережает также социально-культурное созревание и окончательное формирование человеческой личности» (1928, с. 6—7).

Разработка этих положений, особенно положения о несовпадении трех точек созревания в подростковый период, продолжилась в книге Выготского «Педология подростка». О ней речь еще впереди. Сейчас мы хотели бы отметить, что, хотя некоторые положения, высказанные Выготским и Блонским, в настоящее время спорны, а может быть, и просто неверны, существенно, что еще в конце 1920-х гг. в советской психологии был поставлен вопрос об историческом происхождении периодов детства, об истории детства в целом, о связи истории детства с историей общества. История детства еще не исследована в достаточной мере и не написана, но важна сама постановка вопроса. Важна потому, что некоторые

ключевые вопросы теории психического развития ребенка могут быть если и не решены окончательно, то по крайней мере прояснены именно в свете истории детства. К ним относится один из важнейших вопросов — о факторах психического развития, а вместе с ним и вопрос о роли созревания организма в психическом развитии.

К таким вопросам относится и вопрос о специфических особенностях психического развития ребенка, в отличие от развития детенышей даже самых близких к человеку видов человекообразных обезьян. Наконец, существенно важно, что такой исторический подход кладет конец поискам «вечно детского», типичным для разных биологизаторских концепций психического развития, и на их место ставит исследование «исторически детского». (Мы не ставим своей задачей выяснять, кому принадлежит приоритет в постановке вопроса об историчности детства. Судя по всему, впервые соответствующие мысли были здесь высказаны Блонским. Для нас важно, что Выготский не прошел мимо и в исследованиях по детской психологии, по подростковому возрасту углубил это понимание.)

Мы уже говорили, что не всё при такой постановке вопроса решалось правильно. Сомнительно, например, будто при историческом возникновении отдельных периодов детства они просто надстраивались один над другим. Есть основания предполагать значительно более сложный процесс возникновения отдельных периодов. Сомнительно и сравнение уровня развития детей отдаленных эпох с современными детьми. Говорить, что 3-летний ребенок отдаленного прошлого был моложе современного 3-летнего ребенка, едва ли правомерно. Это просто совершенно разные дети; например, по уровню самостоятельности наши дети в 3-летнем возрасте гораздо ниже своих полинезийских сверстников, описанных Н. Н. Миклухо-Маклаем.

Громадный этнографический материал, накопленный со времени публикаций Выготского, заставляет думать, что и само несовпадение полового созревания, общего созревания и формирования личности, о котором говорит Выготский, должно быть рассмотрено с более общей точки зрения, с точки зрения исторического изменения места ребенка в обществе — как части этого общества — и изменения в связи с этим всей системы взаимоотношений детей и взрослых. Не касаясь подробно этого вопроса, лишь подчеркнем, что историческая точка зрения на процессы психического развития ребенка была взята на вооружение в советской детской психологии, хотя и разработана еще явно недостаточно.

3

В 1929—1931 гг. выходило отдельными выпусками пособие Выготского «Педология подростка». Эта книга была оформлена как учебное пособие для заочного обучения. Естественно возникает вопрос:

была ли книга просто учебным пособием или это была монография, в которой отражены теоретические представления автора, возникшие в ходе теоретической и экспериментальной работы? Сам Выготский рассматривал эту книгу как исследование. Он начинает заключительную главу книги словами: «Мы приближаемся к концу нашего исследования» (1931, с. 481). Почему автор избрал такую форму изложения для своего исследования, мы точно не знаем. Вероятно, были причины и чисто внешнего порядка, и глубокие внутренние основания и для того, чтобы написать такую книгу, и для того, чтобы книга была именно по подростковому возрасту.

Ко времени написания этого пособия Выготский закончил основные экспериментальные исследования по развитию высших психических процессов. Исследования оформлены в большую статью «Орудие и знак в развитии ребенка» (1984, т. 6) и монографию «История развития высших психических функций» (1983, т. 3). Обе работы не были опубликованы при жизни автора. Вероятнее всего, это произошло потому, что именно в то время теория, развиваемая Выготским, подвергалась серьезной критике.

Было и еще одно, как нам кажется, важное обстоятельство. В экспериментально-генетических исследованиях, обобщенных в указанных рукописях, проанализированы функции восприятия, внимания, памяти и практического интеллекта. В отношении всех этих процессов показан их опосредованный характер. Не было только исследования одного из самых важных процессов — процесса образования понятий и перехода к мышлению в понятиях. В связи с этим оставалась как бы незаконченной и вся теория высших психических процессов как опосредованных и одно из важнейших положений теории о системных отношениях между психическими процессами и об изменении этих отношений в ходе развития. Для относительной законченности теории не хватало, во-первых, исследования по возникновению и развитию процесса образования понятий и, во-вторых, онтогенетического (возрастного) исследования процесса возникновения и изменения системных отношений психических процессов.

Исследование образования понятий было предпринято под руководством Выготского его ближайшим учеником Л. С. Сахаровым, а после ранней смерти последнего закончено Ю. В. Котеловой и Е. И. Пашковской. Это исследование показало, во-первых, что образование понятий — процесс, опосредованный словом, во-вторых (и это не менее важно), что значения слов (обобщения) развиваются. Результаты исследования впервые опубликованы в книге «Педология подростка», а впоследствии вошли в монографию Выготского «Мышление и речь» (1982, т. 2, гл. 5). Этой работой заполнялось недостающее звено в исследованиях высших психических функций. Вместе с тем она открывала возможность рассмотреть вопрос о том, какие изменения в отношениях между отдельными процессами вносит образование понятий в подростковом возрасте.

Л. С. Выготский поставил вопрос еще шире, включив его в более общую проблему развития и распада системы психических функций. Этому и посвящена глава 11 «Развитие высших психических функций в переходном возрасте» («Педология подростка»). В ней, привлекая как свои собственные экспериментальные материалы, так и материалы других исследователей, он систематически рассматривает развитие всех основных психических функций — восприятия, внимания, памяти, практического интеллекта — на протяжении онтогенеза, обращая особое внимание на изменение системных отношений между психическими функциями в периоды, предшествующие подростковому возрасту, и особенно в этом возрасте. Таким образом, в первой части «Педологии подростка» дано конспективное, сжатое рассмотрение одного из центральных вопросов, интересовавших Выготского.

Еще в ранних экспериментальных исследованиях, посвященных проблеме опосредования, он выдвигал в качестве гипотетического предположения, что, взятая изолированно, психическая функция не имеет истории и что развитие каждой отдельной функции определяется развитием всей их системы и местом, которое занимает отдельная функция в этой системе. Экспериментально-генетические исследования не могли дать однозначного ответа на интересующий Выготского вопрос. Ответ на него был получен при рассмотрении развития в онтогенезе. Однако тех доказательств, которые были получены при онтогенетическом рассмотрении развития системной организации психических процессов, Выготскому казалось недостаточно, и он привлекает материалы из различных областей неврологии и психиатрии для рассмотрения процессов распада системных отношений между психическими функциями.

Для того сравнительного исследования Выготский избирает три заболевания — истерию, афазию и шизофрению, детально анализирует процессы распада при этих заболеваниях и находит необходимые доказательства.

При анализе этих двух, как нам представляется, центральных глав монографии о подростке мы хотели показать методологию исследования Выготским процессов психического развития. Ее можно определить очень коротко *как историзм и системность, как единство функционально-генетического, онтогенетического и структурного подходов* к процессам психического развития. В этом отношении анализируемые исследования остаются непревзойденным образцом. Нет никаких сомнений в том, что эмпирические данные об особенностях мышления подростка, их привязанность к хронологическим границам должны быть пересмотрены. Необходимо помнить, что исследования проводились тогда, когда в начальных классах господствовала комплексная система обучения, благодаря которой для младшего школьного возраста была характерна и комплексная система значений слов. Совершенно естественно, что образование понятий сдвинулось в настоящее время-вниз, как

это показывают, например, исследования В. В. Давыдова и его сотрудников. Необходимо помнить, что сам Выготский считал психические особенности не «вечно детскими», а «исторически детскими».

Очень интересна и не потеряла значения до настоящего времени глава 16 «Динамика и структура личности подростка». Она открывается подведением итогов исследований по развитию высших психических функций. Выготский делает попытку установить основные законы их развития и рассматривает подростковый возраст как период, в котором завершается процесс развития высших психических функций. Большое внимание он уделяет развитию самосознания у подростков и заканчивает рассмотрение их развития двумя важными положениями: 1) в этот период «в драму развития вступает новое действующее лицо, новый, качественно своеобразный фактор — личность самого подростка. Перед нами очень сложное построение этой личности» (1984, т. 4, с. 238); 2) «самосознание и есть социальное сознание, перенесенное внутрь» (там же, с. 239). Этими положениями Выготский как бы подводит итог исследованиям высших психических процессов, для развития которых существует единая закономерность: «они суть перенесенные в личность психические отношения, некогда бывшие отношениями между людьми» (там же).

В нашу задачу не входит изложение взглядов Выготского на подростковый период развития. С ними читатель может познакомиться непосредственно по психологической части книги «Педология подростка» (1984, т. 4).

Важно определить, какое место занимало это исследование во всем творческом пути автора. Нам представляется, что эта книга являлась своеобразным переходным этапом в творчестве Выготского. С одной стороны, Выготский подвел итоги собственным исследованиям и исследованиям своих сотрудников по проблеме развития высших психических функций и системному строению сознания, проверив полученные обобщения и гипотезы громадным материалом других ученых, показав, как фактические данные, накопленные в детской психологии, могут быть освещены с новой точки зрения. Указанной книгой заканчивается важный период творчества Выготского, период, в котором автор выступает прежде всего как общий, генетический психолог, использующий онтогенетические исследования и одновременно реализующий в них свою общепсихологическую теорию. С другой стороны, «Педология подростка» является переходом к новому этапу творчества, новому циклу исследований, связанных с впервые опубликованными именно в этой книге данными экспериментального исследования по образованию понятий. Этими работами было положено начало исследования смыслового строения сознания. На повестку дня встал вопрос о соотношении системного и смыслового строения сознания. Таким образом, дальнейшее развитие взглядов Выготского, во-первых, на-

правлено на углубление исследования смысловой структуры сознания, что нашло свое выражение в монографии «Мышление и речь», и, во-вторых, на выяснение связей между системным и смысловым строением сознания в ходе индивидуального развития.

Необходимо указать, что исследования по образованию понятий имели две стороны. С одной стороны, они утверждали, что образование понятий возникает на основе слова — главного средства их образования; с другой — они раскрывали онтогенетический путь развития понятий. И другая сторона — установление стадий развития обобщений — носила характер фактического описания, не выходя за пределы констатации. Попытки объяснить переходы от одной ступени развития значений слов к другой, видимо, не удовлетворяли и самого автора. Объяснение сводилось к наличию противоречий между предметной отнесенностью слов, на основе которой возможно понимание между взрослым и ребенком, и их значением, различным у взрослого и ребенка. Представление о том, что значения слов развиваются на основе речевого общения ребенка со взрослыми, едва ли может считаться достаточным. В нем отсутствует главное — реальная практическая связь ребенка с действительностью, с миром человеческих предметов. Отсутствие сколько-нибудь приемлемых объяснений переходов смыслового и системного строения сознания с одной ступени на другую и приводило Выготского к необходимости решения этой важнейшей проблемы. Ее решение и составило содержание исследований следующего этапа творчества.

Последний период творчества Выготского охватывает 1931 — 1934 гг. В это время, как, впрочем, и всегда, он работает чрезвычайно много и плодотворно.

В центр его интересов выдвигаются проблемы психического развития в детстве. Именно в это время он пишет критические предисловия к переводам книг зарубежных психологов, представителей основных направлений детской психологии. Статьи служили основой для разработки общей теории психического развития в детстве, являясь своего рода подготовительными работами к «смыслу кризиса» в детской психологии. Аналогичная работа была проделана в связи с проблемой кризиса общей психологии. Через все статьи красной нитью проходит борьба Выготского с биологи-затарскими тенденциями, господствовавшими в зарубежной детской психологии, и разработка основ исторического подхода к проблемам развития психики в детстве. К сожалению, сам Выготский не успел обобщить эти работы и не оставил сколько-нибудь законченной теории психического развития в ходе онтогенеза. В одной из лекций Выготский, рассматривая специфические особенности психического развития и сравнивая его с другими типами развития (эмбрионального, геологического, исторического и т. п.), говорил: «Можно ли себе представить... что, когда самый первобытный человек только-только появляется на Земле, одновременно с этой начальной

формой существовала высшая конечная форма — «человек будущего» и чтобы та идеальная форма как-то непосредственно влияла на первые шаги, которые делал первобытный человек? Невозможно это себе представить. ...Ни в одном из известных нам типов развития никогда дело не происходит так, чтобы в момент, когда складывается начальная форма... уже имела место высшая, идеальная, появляющаяся в конце развития и чтобы она непосредственно взаимодействовала с первыми шагами, которые делает ребенок по пути развития этой начальной, или первичной, формы. В этом заключается величайшее своеобразие детского развития в отличие от других типов развития, среди которых мы никогда такого положения вещей не можем обнаружить и не находим... Это, следовательно, означает,— продолжает Выготский,— что среда выступает в развитии ребенка, в смысле развития личности и ее специфических человеческих свойств, в роли источника развития, т. е. среда здесь играет роль не обстановки, а источника развития» (Основы педологии. Стенограммы лекций, 1934, с. 112—113).

Эти соображения имеют центральное значение для разрабатываемой Выготским концепции психического развития. Имплицитно они содержались уже при исследовании развития высших психических функций, но приобрели совершенно иное звучание и доказательность после проведенных им исследований, прямо относящихся к проблеме обучения и развития. К постановке и решению этой центральной для понимания процессов психического развития проблемы Выготского привели, с одной стороны, логика собственных исследований, с другой — вопросы, вставшие перед школой именно в этот период.

Именно в те годы, после постановления ЦК ВКП(б) 1931 г. «О начальной и средней школе», шла важнейшая перестройка всей системы народного образования — переход от комплексной системы обучения в начальных классах к предметной системе обучения, при которой центральным является усвоение системы научных знаний, научных понятий уже в начальной школе. Перестройка образования находилась в явном противоречии с установленными Выготским, да и другими исследователями, особенностями мышления детей младшего школьного возраста, мышления, в основе которого лежит комплексная система обобщений, комплексное значение слов. Проблема стояла так: если детям младшего школьного возраста действительно присуще мышление, основанное на комплексных обобщениях, то именно комплексная система обучения наиболее соответствует этим особенностям детей. Но такое представление противоречило положению Выготского о среде, а следовательно, и об обучении как источнике развития. Возникла необходимость преодоления господствовавших точек зрения на соотношение обучения и психического развития вообще, умственного развития в особенности.

Как всегда, экспериментальная работа сочетается у Выготского

с критикой воззрений по этой проблеме ведущих зарубежных психологов. Критическому анализу были подвергнуты взгляды Э. Торн-дайка, Ж. Пиаже, К. Коффки. При этом Выготский показывает связь общей психологической теории развития, разрабатываемой этими авторами, с их взглядами на связь между обучением и развитием.

Л. С. Выготский противопоставляет всем этим теориям свою точку зрения, показывая зависимость процесса развития от характера и содержания самого процесса обучения и теоретически, и экспериментально утверждая тезис о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. При этом вполне возможно и такое обучение, которое не оказывает никакого влияния на процессы развития или даже оказывает на него тормозящее влияние. На основании теоретических и экспериментальных исследований Выготский показывает, что то обучение хорошо, которое забегает вперед развития, ориентируясь не на уже закончившиеся циклы развития, а на еще только возникающие. Обучение, по мысли Выготского, имеет прогене-ративное значение для процесса развития.

В период 1931 — 1934 гг. Выготский предпринимает цикл экспериментальных исследований, задачей которых было вскрыть сложные взаимоотношения между обучением и развитием при обучении детей на конкретных участках школьной работы. Эти исследования обобщены им в книге «Мышление и речь» (1982, т. 2, гл. 6).

В самом начале 1930-х гг. не было другой возможности проверить высказанную Выготским гипотезу о ведущей роли обучения в психическом развитии, кроме способа, избранного им. Полное подтверждение это положение нашло только в связи с экспериментальными исследованиями, начатыми в конце 1950-х гг. и продолжающимися по сей день, когда появились специальные экспериментальные школы, в которых можно строить содержание обучения на новых принципах и сравнивать развитие детей, обучающихся по экспериментальным программам, с развитием детей того же возраста, обучающихся по обычным, принятым в школе программам¹.

Исследования, проведенные Выготским в самом начале 1930-х гг., важны не только конкретными результатами, но и общим методологическим подходом к проблеме. В его исследованиях, как, впрочем, и в проводимых в настоящее время, недостаточно выяснен вопрос о тех психологических механизмах усвоения, которые приводят к возникновению новых психических процессов или к существенным изменениям в ранее сложившихся. Это один из труднейших вопросов. Нам представляется, что подход к его решению наиболее рельефно выражен у Выготского в исследованиях, посвященных овладению ребенком письменной речью и грамматикой. Хотя сам Выготский

¹ По результатам этих исследований опубликовано уже много работ, которые связаны главным образом с именами П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова и их сотрудников.

нигде прямо не формулирует принципы своего подхода, они представляются нам прозрачно ясными. Согласно мысли Выготского, во всяком исторически возникшем приобретении человеческой культуры отложились, материализовались исторически складывающиеся в этом процессе человеческие способности (психические процессы определенного уровня организации).

Без исторического и логико-психологического анализа структуры человеческих способностей, отложившихся в том или ином приобретении человеческой культуры, способов ее использования современным человеком невозможно себе представить процесс овладения отдельным человеком, ребенком этим достижением культуры как процесс развития у него тех же способностей. Таким образом, обучение может быть развивающим только в том случае, если в нем находит свое воплощение логика исторического развития той или иной системы способностей. Необходимо подчеркнуть, что речь идет о внутренней психологической логике этой истории.

Так, современное звуко-буквенное письмо возникло в ходе сложного процесса из пиктографического письма, в котором письменное слово непосредственно в схематическом виде отражало обозначаемый предмет. Внешняя звуковая форма слова воспринималась при этом как единый нерасчлененный звуковой комплекс, внутреннего строения которого говорящий и пишущий мог не замечать. Впоследствии, через ряд ступеней, письмо начало изображать уже самую звуковую форму слова — сначала его артикуляционно-произносительный слоговой состав, а затем и чисто звуковой (фонемный). Возникло фонемное письмо, в котором каждая отдельная фонема обозначается особым значком — буквой или их сочетанием. В основе современного письма большинства языков мира лежит совершенно новая, исторически возникшая психическая функция — фонематическое различение и обобщение. Развивающая роль первоначального обучения грамоте (чтению и письму) может быть осуществлена только при условии, если обучение ориентируется на формирование этой исторически возникшей функции. Специальные экспериментальные исследования показали, что при такой ориентации оптимально развиваются указанные психические процессы, а вместе с тем значительно повышается практическая эффективность обучения языку.

В этот же период Выготский дает и анализ детской игры под углом зрения того влияния, которое она оказывает на процессы психического развития в дошкольном детстве. Он сравнивает роль игры для психического развития в дошкольном возрасте с ролью обучения для психического развития в младшем школьном возрасте. В стенограмме лекции «Роль игры в психическом развитии ребенка» (1933) Выготский впервые говорит об игре именно как о ведущем типе деятельности в дошкольном возрасте и раскрывает ее значение для развития основных новообразований рассматриваемого периода. В докладе на всероссийской конференции по дошкольному воспи-

танию «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте» (1934) он подробно касается вопросов о соотношении обучения и развития в дошкольном возрасте, показывая, как в этот период появляются предпосылки для перехода к школьному обучению, построенному по логике тех наук, которые начинают преподаваться в школе.

Работы Выготского, касающиеся обучения и развития в дошкольном возрасте, не потеряли значения и до настоящего времени¹. В них поставлен ряд проблем, которые только в последние годы начали разрабатываться в советской детской психологии.

4

Мы уже указывали, что исследование психического развития в подростковом периоде имело для Выготского особое значение. Так, в нем впервые было описано смысловое строение сознания, характер и содержание тех обобщений, на основе которых строится у подростка картина мира. Благодаря такой работе появилась возможность рассмотреть развитие системного и смыслового строения сознания в их единстве. Вместе с тем исследование содержало характеристику той точки развития сознания, которая достигается к концу подросткового периода,— становление развитой смысловой и системной структуры сознания и возникновение самосознания личности. Из итога исследований по психологии подростка перед Выготским совершенно естественно возникла задача проследить весь ход индивидуального психического развития ребенка и, главное, выяснить основные закономерности переходов от одной стадии развития к другой. Это и было одной из главных задач, которую решал Выготский в последние годы жизни.

Судя по оставшимся материалам, он собирался создать книгу по детской (возрастной) психологии. Туда должно было войти все, что он сделал, разрабатывая новую теорию психического развития на основе критического преодоления существовавших в тот период разнообразных теорий. Фрагменты этой теории рассыпаны в его критических очерках. Есть основания предполагать, что в книгу могли войти и некоторые из его лекций по основам педологии, которые он читал во 2-м Московском медицинском институте и которые были опубликованы после его смерти. Указанные материалы должны были составить введение к рассмотрению вопросов психического развития в разные периоды детства.

¹ Большинство этих работ вошло в сборник статей Л. С. Выготского (1935) — перечислим их. Предыстория письменной речи; Динамика умственного развития школьника в связи с обучением; Обучение и развитие в дошкольном возрасте; Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте.

Вторая часть задуманной книги должна была открываться главой, посвященной общим вопросам периодизации детства и выяснению принципов анализа процессов психического развития в отдельные периоды и переходов от одного периода развития к следующему. Затем должны были идти главы, посвященные описанию и анализу процессов развития в отдельные периоды детства. Вероятно, при рассмотрении психического развития в дошкольном детстве были бы использованы материалы по игре и проблеме обучения и развития в указанный период, а при рассмотрении психического развития в школьном возрасте — материалы о развитии научных понятий и об обучении и развитии в этом возрасте. Такова, на основе имеющихся материалов, предполагаемая конструкция книги, которую Выготский так и не успел закончить.

Но он все же написал для этой книги отдельные главы— «Проблема возраста» и «Младенческий возраст» (1984, т. 4). С нею также связаны и стенограммы прочитанных им лекций по детской психологии. При знакомстве с этими материалами необходимо иметь в виду несколько моментов.

Во-первых, тогда в системе советской психологии детская психология как самостоятельная область психологических знаний еще не выделилась и не приобрела прав гражданства. Ее основы только закладывались. Конкретных психологических исследований было еще очень мало, и велись они с самых различных позиций. Вопросы детской психологии интенсивно разрабатывались замечательным и глубоким психологом М. Я. Басовым и его сотрудниками, главным образом в плане организации отдельных психических процессов (М. Я. Басов, 1932). Вопросы собственно возрастной детской психологии Басов не затрагивал. Значительно большее внимание проблемам возрастных стадий развития и их особенностей уделял известный психолог и педагог П. П. Блонский, строивший свои книги по возрастному принципу. Так, он писал: «Совокупность возрастных, т. е. связанных с временем жизни, изменений условимся называть возрастным симптомокомплексом. Эти изменения могут происходить резко, критически, и могут происходить постепенно, литически» (1930, с. 7). Таким образом, среди советских детских психологов Блонский был первым, кто обратил внимание на необходимость выделять эпохи детского развития, разграниченные критическими периодами. С рефлексологических позиций важные факты, касающиеся развития детей на 1-м году жизни, были получены Н. М. Щеловановым и его сотрудниками — М. П. Денисовой и Н. Л. Фигуриным (Вопросы генетической рефлексологии..., 1929).

Во-вторых, с того времени прошло много лет. Естественно, что высказанные Выготским положения, носившие часто характер гипотез, должны быть сопоставлены с новыми фактами — уточнены и дополнены, а может быть, и опровергнуты, если для того есть достаточные основания.

Наконец, в-третьих, сохранившиеся фрагменты, гипотезы, хотя

и связанные единой идеей, иногда недостаточно развернуты. И к ним надо относиться как к таковым, отбирая то, что стало достоянием истории, и то, что актуально для современного развития науки.

Глава «Проблема возраста» была написана Выготским как предваряющая рассмотрение динамики развития в отдельные возрастные периоды. В 1-м параграфе он подвергает критике существовавшие в его время попытки периодизации, а вместе с тем и теории развития, лежащие в их основе. Критика шла в двух направлениях.

С одной стороны, в направлении анализа критериев, которые должны быть положены в основу периодизации. Выступая против моносимптоматических критериев и попытки Блонского характеризовать периоды по симптомокомплексу, Выготский выдвигает в качестве критерия новообразования, которые возникают в том или ином периоде развития, т. е. то новое, что появляется в строении сознания в определенном периоде. Эта точка зрения логически продолжает представления Выготского об изменении в ходе развития содержания и характера обобщений (смысловая сторона сознания) и связанных с этим изменений в функциональных отношениях (системная структура сознания).

С другой стороны, Выготский специально рассматривает проблему непрерывности и прерывности процессов развития. Подвергая критике теории непрерывности, как исходящие из чисто количественных представлений о психическом развитии и из представлений «эмпирического эволюционизма», он рассматривает процесс психического развития как процесс прерывный, чреватый кризисами, переходными периодами. Именно поэтому он обращал особое внимание на переходные, или критические, периоды. Они были для Выготского показателями прерывности процесса психического развития. Он писал: «Если бы критические возрасты не были открыты чисто эмпирическим путем, понятие о них следовало бы ввести в схему развития на основании теоретического анализа. Сейчас теории остается осознать и осмысливать то, что уже установлено эмпирическим исследованием» (1984, т. 4, с. 252).

За прошедшие годы появился ряд попыток периодизации психического развития. Укажем на периодизации А. Валлона, Ж. Пиаже, фрейдистов и др. Все они требуют критического анализа, и те критерии, которые применял, оценивая их, Выготский, могут оказаться очень полезными. В советской детской психологии также делались попытки углубить и развить концепцию периодизации, предложенную Выготским (Л. И. Божович, 1968; Д. Б. Эльконин, 1971). Проблема периодизации, принципиально поставленная Выготским, и до сих пор актуальна.

Как мы уже указывали, Выготского интересовали переходы от одного периода развития к другому. Он считал, что исследование переходов дает возможность раскрыть внутренние противоречия развития. Общие его взгляды по этому вопросу, схема рассмотрения под этим углом зрения внутреннего строения процессов психи-

ческого развития в отдельном возрасте даны им во 2-м параграфе названной главы — «Структура и динамика возраста». Центральным моментом при рассмотрении динамики психического развития в тот или иной период жизни ребенка был для Выготского анализ *социальной* ситуации развития (1984, т. 4, с. 258).

Распад старой и возникновение основ новой социальной ситуации развития, по мысли Выготского, и составляет главное содержание критических возрастов.

Последний, 3-й параграф главы «Проблема возраста и динамика развития» посвящен проблемам практики. Выготский считал проблему возраста не только центральным вопросом детской психологии, но и ключом ко всем проблемам практики. Эта проблема находится в непосредственной и тесной связи с диагностикой возрастного развития ребенка. Выготский подвергает критике традиционные подходы к диагностике и выдвигает проблему диагностики «зоны ближайшего развития», которая дает возможность для прогноза и научно обоснованных практических назначений. Эти соображения звучат вполне современно и должны быть приняты во внимание при разработке системы и методов диагностики.

Центральным в этой главе является разработанная Выготским схема анализа психического развития в отдельный возрастной период. Согласно этой схеме, анализ должен а) выяснить критический период, открывающий возрастной этап, его основное новообразование; б) затем должен следовать анализ возникновения и становления новой социальной ситуации, ее внутренних противоречий; в) после этого должен быть рассмотрен генезис основного новообразования; г) наконец, рассмотрено само новообразование, содержащиеся в нем предпосылки к распаду характерной для возрастного этапа социальной ситуации.

Сама по себе разработка такой схемы была значительным шагом вперед. Еще и сейчас описание развития на том или ином этапе часто представляет собой простой перечень никак не связанных между собой особенностей отдельных психических процессов (восприятия, памяти и т. д.). Выготскому не удалось реализовать по предложенной им схеме анализ всех возрастных этапов развития.

Глава «Младенческий возраст» представляет собой попытку реализовать намеченную им схему в отдельные возрастные периоды. Глава открывается параграфом, посвященным периоду новорожденности, который рассматривался автором как критический — переходный от внутриутробного к внеутробному индивидуальному существованию, к индивидуальной жизни. Много внимания уделяется доказательству переходного характера периода. Анализируя социальную ситуацию в этот период развития и внешние формы проявления жизни новорожденного, Выготский высказывает предположение, что основным новообразованием периода становится возникновение индивидуальной психической жизни, которая заключается в выделении из общего аморфного фона всей ситуации

более или менее отграниченного явления, выступающего как фигура на этом фоне.

Л. С. Выготский указывает, что такой выделенной фигурой на общем нерасчлененном фоне выступает взрослый человек. Закономерно возникает предположение, дополняющее основную идею Выготского, что самые первоначальные, еще совершенно недифференцированные формы психической жизни ребенка социальны по происхождению. Многочисленные исследования развития детей в первые 2 мес жизни, особенно проведенные М. И. Лисиной и ее сотрудниками (М. И. Лисина, 1974 а, б), хотя и не были прямо направлены на выяснение поставленного Выготским вопроса, содержат материалы, подтверждающие его гипотезу.

Обратим внимание на некоторые моменты методологии анализа. Во-первых, при анализе социальной ситуации Выготский выделяет то главное внутреннее противоречие, развитие которого определяет генезис основного новообразования. «Всею организацией своей жизни он (младенец.— *Д. Э.*),— пишет Выготский,— принужден к максимальному общению со взрослыми. Но это общение есть общение бессловесное, часто безмолвное, общение совершенно особого рода. В этом противоречии между максимальной социальностью младенца (ситуация, в которой находится младенец) и минимальными возможностями общения и заложена основа всего развития ребенка в младенческом возрасте» (1984, т. 4, с. 282).

Л. С. Выготский, вероятнее всего, из-за нехватки в то время соответствующих фактических материалов не уделил достаточного внимания развитию доречевых форм общения младенца со взрослыми. В других работах у него есть указания, например, на то, как из хватания возникает указательный жест, становящийся средством доре-чечевого общения. Исходное противоречие, по мысли Выготского, нарастает из-за обогащения сферы общения ребенка со взрослым и все большим несоответствием ее доречевым средствам общения.

Далее на основании имевшихся в его распоряжении материалов Выготский установил, что, «во-первых, центром всякой предметной ситуации для младенца является другой человек, изменяющий ее значение и смысл. И во-вторых, что отношение к предмету и отношение к человеку еще не расчленены у младенца» (1984, т. 4, с. 308). Эти положения были для исследователя центральными при выделении и характеристике основного новообразования периода — сознания младенца. «В психике младенца с первого момента его сознательной жизни обнаруживается то, что она включена в общее бытие с другими людьми... Ребенок находится не столько в контакте с миром безжизненных внешних раздражений, сколько сквозь и через него в гораздо более внутренней, хотя и примитивной, общности с окружающими людьми» (там же, с. 309). Такое сознание младенца Выготский, заимствуя термин из немецкой литературы, обозначает как сознание «пра-мы». Таким образом, в анализируемой главе, вопреки разнообразным биологизаторским концепциям, в

атмосфере которых Выготский жил, он убедительно показывает: как зарождение индивидуальной психической жизни в конце периода новорожденности, так и форма сознания, возникающая к концу младенческого возраста, социальны по происхождению; они возникают из общения ребенка с окружающими взрослыми, и это общение является их источником, хотя сама его гипотеза о характере строения сознания, возникающего в конце младенческого возраста, в настоящее время оспаривается. В исследованиях, проведенных за последние 20 лет, вся система отношений ребенка и взрослого подвергалась тщательному исследованию в работах М. И. Лисиной и ее сотрудников (М. И. Лисина, 1974 а, б). В материале написанных глав явно представлена методология Выготского. В них показан метод анализа возрастного (онтогенетического) развития сознания и личности ребенка. Можно предполагать, что остальные главы книги строились по тому же методу анализа.

5

В 1933—1934 гг. Выготский прочитал курс лекций по детской психологии (1984, т. 4). Основной проблемой, обсуждаемой в лекции, посвященной кризису первого года жизни, была проблема возникновения речи и ее особенностей, ярко проявляющихся в период, переходный от младенчества к раннему детству. Это вытекало из внутреннего противоречия, заключенного в социальной ситуации развития младенца. Противоречие, по мысли Выготского, состоит в максимальной зависимости ребенка от взрослого при одновременном отсутствии адекватных средств общения и разрешается в появлении речи, носящей в этот период характер так называемой автономной речи. Выготский считал, что возникающее на основе особенностей этой речи взаимное непонимание взрослых и ребенка приводит к гипобулическим реакциям, которые также являются одним из важных симптомов кризиса первого года жизни. К сожалению, Выготский очень мало внимания уделяет гипобулическим реакциям. Они и до настоящего времени изучены недостаточно. Вместе с тем их изучение могло бы пролить свет и на возникновение первой, еще малодифференцированной формы сознания (проявляющегося при распаде социальной ситуации развития), системы новых отношений ребенка и взрослых, сложившейся на протяжении младенческого возраста.

Особое внимание Выготского к автономной речи связано и с тем, что на ее примере очень легко демонстрируется переходный характер развития в критические периоды. Кроме того, Выготский много внимания уделял развитию значений слов, и для него очень важно было выяснить, как выглядят эти значения на начальной ступени развития речи. С сожалением приходится констатировать, что, несмотря на появление в советской психологии большого числа исследований, посвященных общению младенцев со взрослыми, пробле-

мы своеобразия средств общения, в особенности речевых, разрабатывались недостаточно.

В лекции по раннему детству Выготский делает попытку проанализировать процессы развития на этом этапе и выяснить генезис основного новообразования периода, тем самым еще раз проверить схему рассмотрения процессов развития, разработанную им. Хотя анализ, проведенный Выготским, нельзя считать законченным (многие вопросы остались за пределами рассмотрения), но в стенограмме очень ясно выступает ход мысли автора, трудности, с которыми он встречался при первой попытке научно описать и проанализировать процесс развития в один из важнейших периодов детства. Для автора раннее детство важно прежде всего потому, что именно в этом возрастном периоде происходит первичная дифференциация психических функций, возникает особая функция восприятия и на ее основе системная смысловая структура сознания.

Размышляя вслух (а лекции Выготского всегда носили характер таких размышлений), он дает сначала внешнюю картину поведения ребенка в этом периоде, потом объясняет особенности поведения сенсомоторным единством, или единством аффективного восприятия и действия; затем предлагается гипотеза о возникновении первичной дифференциации у ребенка своего «я». Лишь после этого Выготский говорит: «Остановимся теперь на основных типах деятельности ребенка на этой стадии. Это один из самых трудных вопросов и, мне кажется, наименее разработанных теоретически» (1984, т. 4, с. 347).

Независимо от того, как Выготский решал этот вопрос, сама его постановка представляет большой интерес. Есть все основания полагать, что он чувствовал отсутствие какого-то звена, которое вело бы от противоречий к социальной ситуации, к возникновению основных новообразований. Выготский сделал только первый шаг к выделению такой деятельности. Он дал ее негативное определение, сравнив с развернутой формой игры ребенка следующего периода и установив, что это не игра. Для обозначения этого вида деятельности он привлек термин «серьезная игра», заимствованный у немецких авторов. Положительной характеристики этому типу деятельности Выготский не дал. Не сделал он и попытки связать развитие этой деятельности с основными новообразованиями периода. Для объяснения психического развития Выготский привлекает развитие речи. Анализируя развитие речи в этот период, он выдвигает два тезиса, не потерявших своего значения и до настоящего времени. Во-первых, положение о том, что развитие речи, особенно в этот период, нельзя рассматривать вне контекста, вне общения ребенка со взрослыми и взаимодействия с «идеальными» формами речевого общения, т. е. вне языка взрослых, в который вплетается речь самого ребенка; во-вторых, что «если звучащая сторона детской речи, развивается в непосредственной зависимости от смысловой стороны детской речи, т. е. ей подчинена» (там же, с. 356). Конечно, нельзя рассматривать развитие психических процессов вне развития речи, но вместе с тем и

объяснять развитие восприятия только завоеваниями ребенка в сфере языка, оставляя в стороне реальное практическое овладение ребенком человеческими предметами, едва ли правильно. А у Выготского попытка такого объяснения, несомненно, была. Вероятно, в то время других попыток и не могло быть.

Со времени прочтения лекций прошло несколько десятилетий. В детской психологии накоплено много новых материалов по развитию речи, предметных действий, форм общения со взрослыми и между собой, но все эти материалы лежат как бы рядом. Стенограммы лекций Выготского показывают пример того, как могут быть увязаны разрозненные знания о развитии различных сторон психики ребенка в единую картину на определенном этапе возрастного развития. Советским психологам предстоит решить эту задачу на основе новых материалов, показать динамику развития в раннем детстве. И здесь могут быть полезны подобные стенограммы, в которых выражен особый подход к психическому развитию.

При обобщении всех накопленных после смерти Выготского материалов по возможности необходимо проверить и удержать те основные гипотезы, которые были им высказаны: во-первых, мысль о том, что в раннем детстве впервые дифференцируется функция восприятия и возникает системное и смысловое сознание, и, во-вторых, о возникновении к концу этого периода особой формы личного сознания, внешнего «я сам», т. е. первичного отделения ребенка от взрослого, которое приводит к распаду прежде сложившейся социальной ситуации развития.

Стенограмма лекции, посвященной кризису 3 лет, представляет собой обобщение исследований, главным образом зарубежных, а также собственных наблюдений автора в консультации, работавшей под его руководством при Экспериментальном дефектологическом институте. В стенограмме есть ссылка на наблюдения критического периода Ш. Бюлер; упоминание о первом «возрасте строптивости» у О. Кро. Не так важно, кто впервые выделил этот период как особый, важно, что Выготский обратил внимание на данный период и очень глубоко проанализировал его природу. Он подверг тщательному анализу симптоматику этого периода. Особенно необходимо подчеркнуть, как за одним и тем же симптомом непослушания или неподчинения взрослым Выготский увидел совершенно разные по психической природе основания. Именно детальный анализ психической природы различных проявлений, характеризующих поведение ребенка в этот период, дал основание для важного предположения Выготского, что кризис протекает по оси перестройки социальных отношений ребенка и окружающих его людей. Нам представляется существенно важным, что анализ Выготского позволяет предположить: в этом кризисе переплелись две взаимосвязанные тенденции — тенденция к эмансипации, к отделению от взрослого и тенденция не к аффективной, а к волевой форме поведения.

Многие авторы рассматривали критические периоды как периоды,

связанные с авторитарностью воспитания, его жестокостью. Это верно, но лишь частично. Видимо, только строптивость является такой общей реакцией на систему воспитания. Верно и то, что при жесткой системе воспитания симптоматика кризиса проявляется резче, но это вовсе не означает, что при самой мягкой системе воспитания не будет критического периода и его трудностей. Некоторые факты свидетельствуют, что при относительно мягкой системе отношений критический период протекает приглушеннее. Но и в этих случаях дети сами иногда активно ищут возможности противопоставить себя взрослому, им такое противопоставление внутренне необходимо.

Материалы предложенного Выготским анализа природы кризиса трех лет ставят вместе с тем и ряд важных проблем. Укажем только на одну из них. Не является ли тенденция к самостоятельности, к эмансипации от взрослого необходимой предпосылкой и обратной стороной построения новой системы отношения между ребенком и взрослыми; не является ли всякая эмансипация ребенка от взрослых вместе с тем формой более глубокой связи ребенка с обществом, со взрослыми?

Следующая стенограмма посвящена кризису семи лет. Она, как и предыдущая, представляет собой обобщение Выготским известных ему по литературе и консультативной практике материалов о предпосылках перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту. Мысли Выготского представляют большой интерес и сегодня, в связи с обсуждением вопроса о времени начала обучения в школе. Центральная мысль лекции заключается в том, что за внешними проявлениями — кривлянием, манерничаньем, капризами, которые наблюдаются в этом возрасте, лежит потеря непосредственности ребенком.

Л. С. Выготский выдвигает предположение, что такая потеря непосредственности есть следствие начинающейся дифференциации внешней и внутренней жизни. Дифференциация становится возможной лишь тогда, когда возникает обобщение своих переживаний. У дошкольника также есть переживания, и каждую реакцию взрослого ребенок переживает как хорошую или плохую оценку, как хорошее или плохое отношение к себе со стороны взрослых или сверстников. Однако эти переживания сиюминутны, они существуют как отдельные моменты жизни и являются относительно скоропреходящими. В 7 лет появляется обобщение единичного опыта общения, связанного с отношением прежде всего со стороны взрослых. На основе такого обобщения у ребенка впервые возникает самооценка, ребенок вступает в новый период жизни, в котором начинают формироваться инстанции самосознания.

Вся вторая часть стенограммы имеет более общее значение и относится к вопросу о том, как психолог должен изучать ребенка. Она направлена против изучения среды как неизменной или очень медленно меняющейся обстановки развития, среды обитания. Здесь же Выготский ставит вопрос о единице, которая содержала бы в себе

единство среды и личности ребенка. Автор предлагает принять в качестве такой единицы переживание. Из современных психологов эта проблема разрабатывалась одной из учениц Выготского — Л. И. Божович (1968).

Надо заметить, что проблема о переходных, или критических, периодах еще требует своего исследования, которое, к сожалению, явно отстает от исследования других периодов детства. Можно предположить, что изучение критических периодов нуждается в коренном изменении стратегии и методов исследования. Здесь, видимо, необходимы длительные индивидуальные исследования отдельных детей, при которых только и может быть выявлена подробная симптоматика развития в критические периоды, и психическая перестройка, которую проходит в эти периоды ребенок. Применяемая в обычных исследованиях стратегия срезов с последующей математической обработкой, при которой теряются особенности перехода от одного периода к другому, для изучения этой проблемы едва ли может быть пригодна.

Мы думаем, что ни один психолог, работающий в области детской (возрастной) психологии, не пройдет мимо рассмотренных выше материалов, а может быть, пойдет за гипотезами Выготского, последует за методологическими принципами анализа возрастного развития, выдвинутыми им, или обратит свое внимание на критические периоды. Последнее особенно важно, так как при исследовании развития в эти периоды с необходимостью в центре внимания окажется отдельный ребенок, а не абстрактная статистическая средняя величина.

Проблема обучения и развития в трудах Л. С. Выготского

В последние годы у нас в стране, да и за рубежом, обострился интерес к проблеме обучения и психического развития детей. Об этом ясно свидетельствует прошедший в Москве XVIII Международный конгресс психологов, на котором дискуссия по данной проблеме проходила не только в специальных симпозиумах, в докладах специалистов по детской психологии (Ж. Пиаже, Б. Инельдер, Дж. Брунер, П. Я. Гальперин, Н. А. Менчинская, Г. С. Костюк, Р. Оджемен, Н. Ф. Талызина, И. Лингарт, Г. Эбли и др.), но (что особенно интересно) затрагивалась в тех симпозиумах, где эта проблема прямо не стояла. В качестве примера можно привести доклады: А. Д. Слоним «Среда постнатального развития и врожденные программы поведения у млекопитающих»; Д. Креч «Наследственность, среда, мозг и интеллектуальная деятельность»; М. Розенцвейг «Анатомические и химические изменения в мозге при обучении»; А. Джекобсон «Перенос эффектов обучения животных»; Р. Хелд «Пластичность сенсомоторной координации»; Л. Липситт «Обуче-

ние у новорожденных» и ряд других. Конечно, в работе симпозиумов не могло быть достигнуто единства позиций. Они лишь более четко определились.

Интерес к проблеме обучения и психического развития не случаен. В нем выражена всевозрастающая общественная потребность — овладеть процессами психического развития ребенка. Особенно эта потребность выражена у нас в стране. Задача всеобщего обязательного полного среднего образования и приближения образования к современному уровню научно-технических знаний уже сейчас требует решения названной проблемы. Человек в нашем обществе все больше становится основной творческой производительной силой, и от уровня развития его способностей будет зависеть развитие всех производительных сил общества. Задача управления процессами психического развития ребенка, формирования всесторонне развитых людей стоит в повестке дня советских научных исследований.

При наметке планов исследований, направленных на решение данной задачи, нельзя пройти мимо работ Льва Семеновича Выготского, поставившего эту проблему в советской психологии несколько десятилетий тому назад. Прямо проблема обучения и развития была сформулирована Л. С. Выготским в самых последних его работах. Однако следует иметь в виду, что она была подготовлена его предшествующими исследованиями, посвященными разработке теории исторического развития высших психических функций человека. Проблема обучения и развития органически связана с этой теорией и с методом, посредством которого она разрабатывалась.

По мысли Л. С. Выготского, высшие психические, специфически человеческие функции образуются прижизненно, в результате овладения специальными орудиями-средствами, выработанными в ходе исторического развития человеческого общества. Их происхождение и развитие связано с усвоением способа использования этих средств, т. е. с обучением в широком смысле слова. В одном из своих ранних экспериментальных исследований «Развитие высших форм внимания в детском возрасте» Л. С. Выготский писал: «Ключ к генетическому пониманию произвольного внимания заключается, таким образом, в том положении, что корни этой формы поведения надо искать не внутри, а вне личности ребенка» (1956, с. 391). Такая постановка вопроса для его времени была поистине революционной.

Распространяя это положение на все психические процессы, Лев Семенович решительно отвергал представление о психическом развитии как о процессе созревания, как о процессе, детерминированном изнутри. Правда, Л. С. Выготский распространял это положение только на так называемые высшие психические функции, не затрагивая так называемые натуральные психические процессы. Разделение психических функций на натуральные и высшие — существенное противоречие в концепции исторического развития психики. Такое разделение опровергало факты, установленные самим Л. С. Выготским. Так, в экспериментально-генетическом исследова-

нии внимания он показал, что решающее значение для внимания имеет овладение указательным жестом и словом как указанием. «Таким образом,— писал Л. С. Выготский,— развитие внимания ребенка с самых первых дней его жизни попадает в сложную среду, состоящую из двоякого рода стимулов. С одной стороны, вещи, предметы и явления привлекают в силу присущих им свойств внимание ребенка; с другой стороны, соответствующие стимулы-указания, какими являются слова, направляют внимание ребенка, и, таким образом, внимание ребенка с самого начала становится направляемым вниманием. Но им первоначально руководят взрослые, и лишь вместе с постепенным овладением речью ребенок начинает овладевать первичным процессом внимания, раньше в отношении других, а затем и в отношении себя» (там же, с. 410).

Приведенное высказывание со всей ясностью показывает, что никакого собственно натурального внимания нет, если не считать таковым безусловную ориентировочную реакцию. Внимание с самого начала формируется как специфически человеческая психическая деятельность под влиянием общения, воспитания. Подчеркивая эту мысль, Л. С. Выготский писал: «Развитие многих естественных психических функций в детском возрасте (памяти, внимания) или не наблюдается в сколько-нибудь заметном размере вовсе, или имеет место в столь незначительном объеме, что за его счет никак не может быть отнесена вся огромная разница между соответствующей деятельностью ребенка и взрослого. В процессе развития ребенок вооружается и перевооружается различнейшими орудиями; ребенок старшей ступени отличается от ребенка младшей ступени еще степенью и характером своего вооружения, своим инструментарием, т. е. степенью овладения собственным поведением. Основными эпохами развития являются безъязычный и языковой период» (1982, т. 1, с. 108).

Органическую связь проблемы обучения и развития с концепцией исторического развития психики Лев Семенович подчеркивал при ранних работах. Так, обобщая материалы первых исследований, проведенных на новом пути и новым методом, он писал: «Инструментальный метод изучает ребенка не только развивающегося, но и воспитуемого, видя в этом существенное отличие истории человеческого детеныша. Воспитание же может быть определено как искусственное развитие ребенка» (там же, с. 107).

Характеристика метода, применявшегося Л. С. Выготским и его сотрудниками, как инструментального представляется внешней. Более полно этот метод может быть characterized как *экспериментально-генетический*. Л. С. Выготский так и говорит: «Этот путь (путь развития внимания) мы пытались проследить с помощью экспериментально вызванного генезиса произвольного внимания» (там же, с. 105). Метод был применен и в других работах — в исследовании, посвященном развитию понятий, а также в исследовании А. Н. Леонтьева «Развитие памяти». Характеризуя используемый ме-

тод, А. Н. Леонтьев пишет: «Задача генетического исследования в психологии заключается не только в том, чтобы показать развитие определенных форм поведения, ограничиваясь лишь констатированием смены одних форм другими, новыми формами, но также и в том, чтобы изучить самый процесс перехода к этим новым формам... Эта задача может быть формулирована как задача искусственного воспроизведения в лабораторных условиях того процесса развития запоминания, который мы имели возможность констатировать на материале нашего первого исследования» (1931, с. 181 —183).

Экспериментально-генетическое исследование органически включает в себя процесс обучения новым формам. Необходимо подчеркнуть, что упомянутые исследования имели своей задачей не установление эмпирического хода развития — они были экспериментальными отвлеченными моделями процесса развития. Лев Семенович по этому поводу прямо говорил: «Экспериментально вызванный процесс образования понятий никогда не отображает в зеркальной форме процесс развития, как он имеет место в действительности. Однако это составляет в наших глазах не недостаток, а огромное достоинство экспериментального анализа. Экспериментальный анализ позволяет вскрыть в отвлеченной форме самую сущность генетического процесса образования понятий. Он дает в наши руки ключ к истинному пониманию и уразумению реального процесса развития понятий, как он протекает в действительной жизни ребенка» (1956, с. 183). К сожалению, понимание исследований Л. С. Выготского не как эмпирических, а как моделирующих процессы развития и до сих пор встречается редко.

Так, исследование Л. С. Выготского по формированию понятий имело своей задачей не столько установление эмпирических стадий этого развития, сколько главным образом выяснение функциональной роли слова в их образовании. Резюмируя, Лев Семенович писал: «Центральным моментом всей этой операции (в которой возникает понятие.— Д. Э.) является функциональное употребление слова в качестве средства произвольного направления внимания, абстрагирования, выделения отдельных признаков, их синтеза и символизации с помощью знака» (там же, с. 210).

Введение в психологию экспериментально-генетического метода — величайшая заслуга Л. С. Выготского. Именно этот метод был применен в ряде важных исследований его учениками, сотрудниками и последователями. Среди них прежде всего надо упомянуть работу А. Н. Леонтьева «Проблема возникновения ощущений» (1983, т. I) и проведенное под его руководством исследование О. В. Овчинниковой и Ю. Б. Гиппенрейтер, изучавших генезис зву-ковысотного слуха, а также труд А. В. Запорожца «Развитие произвольных движений» (1986, т. II) и исследования П. Я. Гальперина по формированию умственных действий и понятий (1966). Как ни далеки эти исследования друг от друга по своему конкретному содержанию, все они являются экспериментально-генетическими, т. е.

воссоздающими в экспериментальных условиях процесс формирования различных психических процессов и психических деятельностей — от самых элементарных до самых сложных.

Концепция исторического возникновения психических процессов у человека и тесно связанный с ней метод экспериментально-генетического их исследования органически содержат в себе проблему обучения и развития. Если, по мысли Л. С. Выготского, специфически человеческие психические процессы не даны, а заданы, то естественно, что единственная форма их развития — обучение в широком смысле слова.

Является ли психическое развитие, осуществляющееся в этой особой форме — форме обучения, развитием в собственном смысле слова? Данный вопрос со всей остротой стоял перед Л. С. Выготским уже в его ранних работах. Восставая против плоского эволюционизма в понимании процессов психического развития, он писал: «Второй момент, преодоление которого должно расчистить дорогу современному генетическому исследованию, состоит в скрытом эволюционизме, до сих пор господствующем в детской психологии. Эволюция, или развитие путем постепенного и медленного накопления отдельных изменений, продолжает рассматриваться как единственная форма детского развития, исчерпывающая все известные нам процессы, входящие в состав этого общего понятия. По существу в рассуждениях о детском развитии сквозит скрытая аналогия с процессами роста растения» (1983, т. 3, с. 136).

Мы уже говорили, что Л. С. Выготский считал специфически человеческие психические процессы не данными, а заданными. «Ближайшим выводом из изложенного,— писал Лев Семенович,— является изменение общепринятой точки зрения на процессы психического развития ребенка и представления о характере построения и протекания этих процессов. Обычно все процессы детского развития представляют как стереотипно протекающие процессы. Образцом развития, как бы его моделью, с которой сравнивают все другие формы, считается эмбриональное развитие. Этот тип развития наименее зависит от внешней среды, к нему с наибольшим правом может быть отнесено слово «развитие» в его буквальном смысле, т. е. развертывание заключенных в зародыше в свернутом виде возможностей. Между тем эмбриональное развитие не может рассматриваться как модель всякого процесса развития в строгом смысле этого слова. Оно, скорее, может быть представлено как его результат или итог. Это уже устоявшийся, законченный процесс, более или менее стереотипно протекающий.

Стоит только сравнить с процессом эмбрионального развития процесс эволюции животных видов, реальное происхождение видов, как его раскрыл Дарвин, чтобы увидеть между одним и другим типами развития коренное различие...

Детское развитие менее всего напоминает стереотипный, укрытый от внешних явлений процесс; здесь в живом приспособлении к

внешней среде совершается развитие и изменение ребенка» (там же, с. 136—137).

Здесь Лев Семенович вступает в противоречие со своей же мыслью относительно того, что специфически человеческие функции заданы, а следовательно, не могут возникать в процессе простого приспособления к внешней среде; но он находит выход из этого противоречия, вводя понятие *усвоение*. «...Когда ребенок усваивает,— говорит Л. С. Выготский,— казалось бы, чисто внешним путем в школе различные операции, усвоение всякой новой операции является результатом процесса развития. Мы постараемся показать это в конце главы, когда будем анализировать понятия усвоения, изобретения, подражания, т. е. все способы, при помощи которых усваиваются новые формы поведения. Мы постараемся показать: даже там, где как будто бы форма поведения усваивается путем чистого подражания, не исключена возможность того, что она возникла в результате развития, а не только путем подражания.

Для того чтобы убедиться в этом, достаточно в эксперименте показать, что всякая новая форма поведения, даже усваиваемая извне, обладает различными особенностями. Естественно, она надстраивается над предыдущей, что становится возможным не иначе, как на основе предыдущей. Если бы кому-нибудь удалось экспериментально показать возможность овладения какой-нибудь культурной операцией сразу в ее наиболее развитой стадии, то тогда было бы доказано, что здесь идет речь не о развитии, а о внешнем усвоении, т. е. о каком-то изменении в силу чисто внешних влияний. Однако эксперимент учит нас, наоборот, тому, что каждое внешнее действие есть результат внутренней генетической закономерности. На основании экспериментов мы можем сказать, что никогда культурный ребенок — даже вундеркинд — не может овладеть сразу последней стадией в развитии операции, раньше, чем пройдет первую и вторую. Иначе говоря, самое внедрение новой культурной операции распадается на ряд звеньев, на ряд стадий, внутренне связанных друг с другом и переходящих одна в другую.

Раз эксперимент это нам показывает, то мы имеем все основания приложить к процессу накопления внутреннего опыта понятие развития...» (там же, с. 150—151).

Модель развития, обнаруженная в экспериментально-генетическом исследовании, оказывается действующей и в отношении реального процесса развития психических процессов в онтогенезе. Их развитие не может происходить иначе, как в форме усвоения заданных форм; их усвоение не может происходить иначе, чем через закономерно следующие друг за другом стадии,— не может не носить характера развития. Усвоение и развитие не противостоят друг другу, а представляют *единый процесс*.

Уже в ранних работах Л. С. Выготский подчеркивал своеобразие исторического развития психики. «Мы знаем,— утверждал он,— что в основных формах приспособления человека, борьбы человека

с природой, зоологический тип развития существенно отличается от исторического. В первом происходят анатомические изменения организма и биологическое развитие протекает на основе органических изменений структуры, в то время как в человеческой истории интенсивное развитие форм приспособления человека к природе происходит без таких существенных органических изменений» (там же, с. 151).

Самое главное в этих положениях Л. С. Выготского — понимание усвоения как процесса, в котором внешние действия, операции, понятия, заданные ребенку и представляющие собой не собственно психологические явления, становятся внутренними психическими процессами самого ребенка, т. е. его внутренними операциями, его понятиями и, следовательно, его средствами ориентации в окружающей действительности, а через это и средствами управления своим поведением.

Все эти взгляды были сформулированы в конце 1920-х гг. Они подвергались острой критике. Для примера приведем выдержку из специального приложения к книге А. Н. Леонтьева «Развитие памяти» (1931). Во введении к этому приложению, опубликованному от имени Научно-исследовательского сектора Академии коммунистического воспитания, говорится: «Крупные методологические ошибки идеалистического и механистического характера в основном идут по линии: 1) отрыва высших психических функций (опосредствованной памяти, внимания и т. д.) от биологического субстрата; 2) игнорирования возрастной специфики в развитии ребенка; 3) немарксистского рассмотрения процесса исторического развития, без учета конкретного характера общественной формации, борьбы классов и т. д.».

В советской психологии господствовали поведенческие, реактологические и рефлексологические взгляды. Мы не будем заниматься установлением меры правильности критики. Это дело историков психологии. Сейчас ясно лишь, что взгляды Л. С. Выготского были значительно более прогрессивными и стояли ближе к марксистскому пониманию психического развития, чем взгляды рефлексологов и реактологов различных оттенков, господствовавшие в конце 1920-х гг. Укажем только на одно положение, которое необходимо учитывать при критическом анализе взглядов Л. С. Выготского, — ко всем его исследованиям надо подходить не как к эмпирическим, а как к экспериментальным моделям.

Сейчас мы можем более точно оценить тот вклад, который внесли ранние работы Л. С. Выготского, его сотрудников и учеников в разработку проблемы развития психики человека. Во-первых, Лев Семенович внес в советскую психологию метод экспериментально-генетического исследования, моделирующего процесс развития в онтогенезе (конечно, постнатальном), процесс развития специфически человеческих, исторически возникших функций и процессов. Во-вторых, он установил: особенность процесса развития ребенка заключается в том, что специфически человеческие формы психичес-

кой деятельности не даны, а заданы, и это придает психическому развитию особый характер, особую форму — форму усвоения, происходящего в процессе обучения. Все это особенно важно подчеркнуть потому, что в детской психологии, особенно зарубежной, господствующим методом исследования ребенка, к сожалению, все еще остается метод поперечных срезов. Кроме того, игнорируется важнейшее положение об особой форме психического развития ребенка, отличающей последнее от всех других встречающихся в природе и обществе процессов развития.

Ранние исследования Л. С. Выготского вплотную подвели его к постановке проблемы обучения и развития, проблемы центральной для всей теории психического развития ребенка. Его рассуждения можно было бы представить приблизительно так. Да, высшие специфически человеческие формы мыслительной деятельности не даны, а заданы. Их надо искать не внутри ребенка, а вне его. В какой же форме они заданы? И Лев Семенович отвечает на этот вопрос: они заданы в форме научных понятий. Научные понятия как итог всей предшествующей истории человеческого знания, концентрирующие в себе весь опыт воздействия человека на природу, по его мысли, та форма, в которой задана специфически человеческая деятельность мышления.

Конечно, Л. С. Выготский хорошо понимал, что психическое развитие не начинается с усвоения научных понятий. И однако, он ставил проблему усвоения понятий, рассматривая его (усвоение) как модель отношений между психическим развитием и обучением. К такой постановке вопроса привели Л. С. Выготского и конкретные исследования понятий. «Перед нами,— писал Л. С. Выготский,— после всего сказанного выше отчетливо вырисовывается величайшее значение научных понятий для всего развития мышления ребенка. Именно в этой сфере мышление прежде всего переходит через границу, отделяющую предпонятие от истинного понятия. Мы нащупали чувствительнейший пункт во всем процессе развития детских понятий, к которому мы и стремились приложить наши исследования. Но вместе с тем мы ввели свою узкую проблему в контекст более широкой, которую мы должны наметить хотя бы в самых общих контурах.

В сущности, *проблема неспонтанных, и в частности научных, понятий есть проблема обучения и развития*, ибо неспонтанные понятия делают возможным самый факт их возникновения из обучения, являющегося источником их развития. Поэтому исследование спонтанных и неспонтанных понятий есть частный случай более общего исследования проблемы обучения и развития, вне которой и наша частная проблема не может быть правильно поставлена. Тем самым исследование, посвященное сравнительному анализу развития научных и житейских понятий, решает на данном частном случае и эту общую проблему, подвергая фактической проверке общие представления об отношении обоих этих процессов между собой. Вот почему

значение нашей рабочей гипотезы и порожденного ею экспериментального исследования выходит далеко за пределы только исследования понятий и распространяется в известном смысле за эти узкие пределы в область проблемы обучения и развития» (1982, т. 2, с. 224—225).

Почему же все-таки Лев Семенович для решения проблемы обучения и развития взял научные понятия, а не усвоение навыка, или образование представлений в дошкольном возрасте? Почему он обратился к проблемам именно школьного обучения — к вопросу о природе письменной речи, усвоения арифметики, усвоения научных понятий? Нам кажется, что он сделал это потому, что в школьном обучении, в частности в усвоении научных понятий, отношения между обучением и развитием представлены в наиболее развитой, развернутой форме — в форме, дающей возможность исследовать эти отношения. Только после того как будут выяснены эти отношения в развитой форме, можно будет исследовать их и в тех формах, где они скрыты и замаскированы другими процессами, где обучение представлено в неспецифических формах.

Необходимо заметить, что экспериментальные исследования последнего периода существенно отличались от ранних работ Л. С. Выготского. Прежде всего они не были экспериментально-генетическими, т. е. не воссоздавали в условиях специального формирования процесс овладения письменной речью или научными понятиями. В то время это было невозможно. Поэтому исследования научных и житейских понятий и письменной речи носили сравнительный характер. Совершенно естественно, что эти исследования не выясняли самого процесса усвоения письменной речи или научных понятий. Они были ограничены установлением того простого факта, что при использовании письменной речи и при оперировании научными понятиями ребенок действует совершенно иначе, чем при решении аналогичных задач в устной речи или при оперировании сложившимися в непосредственном опыте ребенка житейскими понятиями. Однако уже в ранних исследованиях был обнаружен и еще один фундаментальный факт: в ходе обучения различие это сглаживается, т. е. и в устной речи ребенок начинает действовать, как в письменной, и житейскими понятиями оперировать как научными.

Таким образом было установлено, что в начале обучения существуют как бы два уровня развития, один более высокий, а другой более низкий, и что в ходе обучения происходит как бы подтягивание более низкого уровня к более высокому. Это и послужило подтверждением основной гипотезы о ведущем значении обучения для развития. Обучение не только вызывает к жизни совершенно новые психические процессы, являющиеся прямым результатом усвоения письменной речи, грамматики, научных понятий, но и перестраивает ранее сложившиеся формы психической деятельности. Отсюда и возникла формула Л. С. Выготского: «Осознание приходит через ворота научных понятий» (там же, с. 220).

Последние три года жизни научная работа Льва Семеновича проходила в чрезвычайно сложных условиях. Он работал в Институте дефектологии, был студентом медицинского института, в Ленинграде читал лекции по детской психологии и руководил научной работой аспирантов и дипломантов. Будучи непосредственно связан с Львом Семеновичем по его работе в Ленинграде, я видел, как он спешил сказать все, что думал. Он спешил зафиксировать свои мысли, как будто бы предчувствовал скорую смерть. Совершенно естественно, что ряд работ, только начатых им, так и остался незавершенным. Это относится и к проблеме обучения и развития. Лев Семенович успел только наметить принципиальное решение вопроса, оставив своим ученикам и последователям его дальнейшую теоретическую и экспериментальную разработку. Основная мысль Л. С. Выготского, от которой не следует отступать,— мысль о том, что все психические процессы, вся психическая деятельность заданы ребенку в особой форме и что психическое развитие не может происходить иначе, чем в форме усвоения.

Л. С. Выготский сегодня

Историческая преемственность в психологии, так же как и во всякой другой науке, заключается в преемственности проблем и способов их решения. Поэтому и при анализе творчества Л. С. Выготского основной задачей выступает определение той проблемы, которая составляла содержание его научной жизни.

Какую же проблему решал Выготский? Представляется, что такой проблемой была проблема *сознания*, но не в общей философской и методологической постановке, а в ее конкретном психологическом содержании. Выготский прекрасно знал философские марксистские определения сознания, но он не мог ими ограничиваться. Он хотел прийти к ним изнутри самой психологии.

Исходный пункт исследования относится еще к 1925 г., к самому началу его психологических работ. Он сформулирован в названии опубликованной Выготским статьи «Сознание как проблема поведения». В статье дается решение проблемы путем представления о сознании как «рефлексе рефлексов», т. е. на языке современной Выготскому психологии. И хотя сама постановка проблемы находилась в противоречии с основной объяснительной схемой поведения «стимул — реакция», ее решение дается на языке этой схемы.

В конце длинного и трудного пути исследования Выготский, заканчивая последнюю главу своей книги «Мышление и речь», писал: «Наше исследование подводит нас вплотную к порогу другой, еще более обширной, еще более глубокой, еще более грандиозной проблемы, чем проблема мышления,— к проблеме сознания. ...Если «язык так же древен, как сознание», если «язык и есть практическое, суще-

ствующее для других людей, а следовательно, и для меня самого, сознание» ...то очевидно, что не одна мысль, но все сознание в целом связано в своем развитии с развитием слова. Действительные исследования на каждом шагу показывают, что слово играет центральную роль в сознании в целом, а не в его отдельных функциях. Слово и есть в сознании то, что, по выражению Фейербаха, абсолютно невозможно для одного человека и возможно для двух. Оно есть самое прямое выражение исторической природы человеческого сознания.

Сознание отображает себя в слове, как солнце в малой капле воды. Слово относится к сознанию, как малый мир к большому, как живая клетка к организму, как атом к космосу. Оно и есть малый мир сознания. Осмысленное слово есть микрокосм человеческого сознания» (1982, т. 2, с. 361).

Все исследование, которое вел Выготский, может с полным правом быть названо историей микроскопического, собственно психологического исследования генезиса, структуры и функции сознания. И свое представление о микроскопической структуре сознания Выготский называл учением о смысловом и системном его строении. Вместе с тем он считал, что проблема сознания не решена, а только поставлена, что сделанное им лишь веха на пути к еще более глубокому проникновению в эту проблему.

Перед нами — начальный и конечный пункты исследования: от представления о сознании как «рефлексе рефлексов» до учения о системном и смысловом строении сознания, в котором определяющее значение имеет, конечно же, его смысловое строение. Но это только начальный и конечный пункты, и какой путь проделан, определить по имеющимся точкам невозможно. Прямой линией эти две точки не сможет соединить ни один логик, ни один математик. Проследивание этого пути важно не только для историка, но и для всякого, кто хочет понять суть теоретической концепции Выготского и выделить то новое, что он внес в науку. Проследивание пути и сопереживание ему дает разъяснения некоторым вопросам, которые сам Выготский недостаточно осветил. Важно оно еще и потому, что, развивая свои идеи, проводя экспериментальные исследования, Выготский сделал ряд открытий, которые прямо не входят в его теорию сознания.

Научная биография Выготского еще не написана, дело это трудное и может быть выполнено усилиями целого коллектива. Я остановлюсь только на тех сторонах его биографии, которые представляются важными для разбираемой темы.

Первый большой цикл теоретических и экспериментальных исследований Выготского и его сотрудников был посвящен выяснению специфических особенностей человеческой психики и направлен против биологизаторских тенденций в ее понимании, господствовавших в зарубежной психологии.

Ошибочность традиционных взглядов на природу психического Выготский видел «в неумении взглянуть на эти факты как на факты

исторического развития, в одностороннем рассматривании их, как натуральных процессов и образований, в смешении и неразличении природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального в психическом развитии ребенка, короче — в неправильном понимании природы изучаемых явлений» (1983, т. 3, с. 7). Задачей первого цикла работ была экспериментальная критика этих воззрений и доказательство историчности возникновения и социальной природы человеческой психики.

Итоги были подведены Выготским в работе «Орудие и знак в развитии ребенка» (1984, т. 6). Интересно отметить, что в этой работе он описывает проведенные с детьми опыты по так называемому практическому интеллекту, направленные на доказательство принципиального различия в решении элементарных орудийных задач детьми и высшими животными, в отличие от исследователей, считавших интеллект ребенка аналогичным интеллекту высших животных и даже называвших ранние периоды развития ребенка шимпанзепо-добным возрастом (ср. концепцию К. Бюлера). Это принципиальное различие сводится, по Выготскому, к двум основным моментам: 1) в процессе решения уже очень рано включается слово: «Слова, направленные на решение проблемы, относятся не только к объектам, принадлежащим внешнему миру, но и к собственному поведению ребенка, его действиям и намерениям. С помощью речи ребенок впервые оказывается способным к овладению собственным поведением, относясь к себе как бы со стороны, рассматривая себя как некоторый объект. Речь помогает ему овладеть этим объектом посредством предварительной организации и планирования собственных действий и поведения»; 2) «ребенок вступает в отношения с ситуацией не непосредственно, но через другое лицо» (1984, т. 6, с. 24, с. 29).

В этой работе Выготский формулирует очень важное положение: «...эти функции, обычно считавшиеся наиболее элементарными, подчиняются у ребенка совсем другим законам, чем на более ранних ступенях филогенетического развития, и характеризуются той же опосредованной психологической структурой, которую мы только что рассматривали на примере сложного акта употребления орудий. Детальный анализ структуры отдельных психических процессов, принимающих участие в описанном нами акте детского поведения, дает возможность убедиться в этом и показывает, что даже учение о структуре отдельных элементарных процессов детского поведения нуждается в коренном пересмотре» (там же, с. 38). Это принципиальное положение, высказанное Выготским, имеет большое значение еще и потому, что некоторые критики, не вдумываясь в дух его исследований, обвиняли его в противопоставлении натуральных и высших психических функций, дуализме в детерминации их развития.

Анализ проведенных работ был осуществлен Выготским в книге «История развития высших психических функций» (1983, т. 3). Выготский не случайно избрал для нее в качестве эпиграфа слова

Ф. Энгельса: «*Вечные законы природы* также превращаются все более и более в исторические законы» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 553). Эта мысль и является «скелетом» организации всех исследований Выготского последнего периода.

Прежде всего, Выготский конструирует новый метод исследования, я бы сказал — новую его стратегию, так как метод остается экспериментальным. Он сам назвал его *экспериментально-генетическим*. Указывая на то, что ни один психологический процесс не может быть исследован тогда, когда он уже сложился и когда весь путь его происхождения уже снят в нем как в продукте, Выготский считает необходимым перейти к исследованию самого механизма становления процессов, понять путь их возникновения и развития. Положение о необходимости исследовать психологические процессы не в готовом виде, а генетически звучит актуально и в наше время.

Экспериментально-генетический метод есть способ искусственного — в специально созданных условиях — восстановления генезиса и развития исследуемого процесса, есть метод исследования того нового, что возникает в психике человека. Выготский неоднократно подчеркивал, что данный метод может дать только схемы процесса и нужна дополнительная работа по выяснению того, что в реальной жизни заменяет эти схемы или соответствует им.

Конечно, применение метода требует четко формулируемой гипотезы — предварительного представления о происхождении и развитии процесса. Суть гипотезы Выготского заключалась в том, что все высшие психические процессы есть процессы, опосредованные особыми знаками, возникающими в ходе исторического развития. Принципиальное отличие этих знаков от орудий, изготавливаемых человеком для покорения природы, заключается в том, что орудие направлено человеком вовне, в то время как знак направлен им на самого себя, на организацию собственной психической деятельности. «Каждой определенной ступени в овладении силами природы,— писал Выготский,— необходимо соответствует определенная ступень в овладении поведением, в подчинении психических процессов власти человека... Человек вводит искусственные стимулы, сигнифицирует поведение и при помощи знаков создает, воздействуя извне, новые связи в мозгу» (1983, т. 3, с. 80). Большая часть исследований этого периода и была посвящена изучению опосредования различного рода и в различных процессах.

Выготский не перестает подчеркивать, что процесс опосредования — социальный процесс. Во-первых, по поводу самих знаков он замечает: «для нас сказать о процессе «внешний» — значит сказать «социальный» (там же, с. 145). Далее он формулирует общий закон формирования высших психических функций: «...всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» (там же).

Во-вторых, Выготский четко определяет свою позицию в исследовании процесса опосредования. (Это необходимо подчеркнуть, поскольку Выготского часто обвиняли в том, что в своей теории интериоризации он повторяет некоторые положения французской социологической школы и связанных с нею психологов). «Прежде,— писал он,— из индивидуального поведения психологи пытались вывести социальное. Исследовали индивидуальные реакции, найденные в лаборатории и затем в коллективе, изучали, как меняется реакция личности в обстановке коллектива. Раньше предполагали, что функция есть у индивида в готовом, полуготовом или зачаточном виде, в коллективе она развертывается, усложняется, повышается, обогащается или, наоборот, тормозится, подавляется и т. д. Ныне мы имеем основания полагать, что в отношении высших психических функций дело должно быть представлено диаметрально противоположно. Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей (а также детей и взрослых, добавил бы я.—Д. Э.), затем становятся психическими функциями личности» (там же, с. 146—147).

На это положение следует обратить особое внимание, так как в нем заложены основы новой, *неклассической* психологии. Для классической психологии, включая самые передовые ее направления, все психические процессы уже заданы и социальные отношения выступают лишь как факторы психического развития. Для Выготского психические функции даны в форме социальных отношений, которые выступают источником возникновения и развития самих этих функций у человека. Данное положение представляется принципиально важным — в нем содержится *неклассический подход к сознанию*.

В исследованиях было немало внутренних противоречий. Укажем только на два из них. Первое — представление о двух группах явлений, которые входят в понятие высших психических функций. «Это, во-первых,— писал Выготский,— процессы овладения внешними средствами культурного развития и мышления — языком, письмом, счетом, рисованием; во-вторых, процессы развития специальных высших психических функций, не ограниченных и не определенных сколько-нибудь точно и называемых в традиционной психологии произвольным вниманием, логической памятью, образованием понятий и т. д. Те и другие, взятые вместе, и образуют то, что мы условно называем процессом развития высших форм поведения ребенка» (там же, с. 24). Противоречие это нашло разрешение в проблеме обучения и развития, которая разрабатывалась Выготским на следующем этапе исследований.

Второе противоречие — представление о знаке без его отношения к обозначаемому, т. е. без значения. Влияние знака на поведение выглядит какой-то мистикой. Хотя, например, при анализе процесса овладения ребенком собственным жестом Выготский указывает, что жест должен быть наполнен значением. Но в целом в его ранних работах проблема знака и значения еще не была представлена во всей своей полноте. Видимо, когда они оформлялись, еще не было завер-

шено экспериментальное исследование по искусственному формированию понятий. Разрешение второго противоречия намечено в работе «Педология подростка» (1984, т. 4) и завершено только при написании книги «Мышление и речь» (1982, т. 2).

И все же весь пафос экспериментального исследования образования понятий (в котором в качестве знака использовался бессмысленный набор звуков) заключается в следующем: в нем показано, что знак становится знаком только тогда, когда он насыщается значением. Именно здесь мы видим поворотный пункт на пути к решению основной проблемы. Только через знак, имеющий значение, возможны социальные формы взаимодействия, которые лежат в основе самого возникновения сознания.

Логическим следствием этих работ стали исследования житейских и научных понятий. Сравнительный анализ их формирования выводил всю проблему развития значений слов (обобщений) в совершенно новую плоскость — анализа системы значений и их жизни в системе. В ходе именно этих исследований произошло коренное изменение в понимании самого значения слова. Теперь оно не рассматривалось как лексическое (словарное) значение, а определялось связями с другими значениями, и система научных понятий есть только одна, хотя, может быть, и очень важная система. Как это ни странно, но такое новое понимание значения слова содержит в себе отрицание устойчивых значений.

Л. С. Выготский предпринимает экспериментальное исследование письменной речи и процесса овладения грамматикой. Процесс порождения письменного высказывания вывел Выготского на проблему внутренней речи. Письменная речь, указывал Выготский, не есть простой перевод устной речи в письменные знаки. Анализируя объективные условия протекания письменной речи, он определил особую ее организацию — иную мотивированность, большую произвольность, абстракцию от звуковой стороны и т. п. Но главное заключалось в том, что анализ письменной речи являлся как бы моделью порождения высказывания вообще.

Таким образом, работы этого периода представляют собой единый, связанный в один узел цикл. Исследование научных понятий показало: 1) значение живет только в системе и системой определяется; 2) возможность сгущения значений, их возможную различную глубину и широту; 3) внутреннюю структуру языкового сознания. (Последнее, как Вселенная, имеет свои солнца и свои планеты, свои галактики и свои законы притяжения и отталкивания систем и составляющих их единиц, свои расстояния между отдельными значениями и всю сложную систему спутников, окружающую каждый узел значений.) Исследование письменной речи привело к изучению внутренней речи, к сожалению, не экспериментальному, а чисто теоретическому, к проблеме динамики движения по этой сетке значений. Вместе с тем оно дало основания говорить о том, что мысль не выливается в слова, а совершается в словах. Таким образом, эти работы

охватывают исследование как структуры, так и динамики ее жизни.

Переход к изучению понятий существенно обогатил экспериментально-генетический метод. Это метод, имеющий дело не с элементами, а, как говорил Выготский, с единицами. Выготскому удалось найти единицу единства мышления и речи в значении слова, которое он экспериментально исследовал. К сожалению, подобный метод анализа не всем нам под силу, и есть очень мало работ, в которых удалось бы найти такие единицы.

Почти все исследования последнего цикла были органически связаны с постановкой и решением проблемы обучения и психического развития. Для постановки проблемы существовали как внешние условия, так и внутренняя необходимость, продиктованная логикой исследования. При решении проблемы Выготскому удалось снять то противоречие, которое существовало между овладением культурой и развитием высших психических функций. Он прямо указывает, например, что произвольность и осознанность психических функций возникают через усвоение научных понятий, их системы. Таким образом, становится ясным, что обучение ведет за собой развитие и при этом имеет своим содержанием то культурное развитие, о котором говорил Выготский в ранних работах. Постановка и решение этой проблемы существенно углубляют наше представление об интерпсихическом как совместной деятельности ученика и учителя, имеющей определенное содержание — культуру и науку.

Очень часто приходится слышать вопрос о том, в какой области психологии работал Выготский. Некоторые считают, что он был детским психологом, на том основании, что много работал с детьми. Да, он действительно работал с детьми. Но он разрабатывал при этом проблемы собственно генетической психологии, т. е. решал коренные вопросы психологии в целом, ибо, как указывал еще И. М. Сеченов, психология не может быть ничем иным, как учением о происхождении психических процессов.

Трудно найти среди наших современников психолога с таким широким диапазоном исследовательских интересов, какой был у Л. С. Выготского. Он привлекал для разработки своих проблем материалы из самых разных областей: дефектологии, неврологии, психиатрии и т. д., у него были и экспериментальные работы в названных областях, но делал он это все, имея в виду решить общие вопросы психологии как науки, в целях построения новой, неклассической психологии.

Об источниках неклассической психологии

Я уже не первый раз выступаю с докладом о Льве Семеновиче Выготском и должен сказать, что каждый раз, когда я делаю тот или иной доклад о его трудах и о нем самом, то всегда испытываю неко-

торое волнение, связанное прежде всего с тем, что я в последние годы его жизни работал с ним, так сказать, рядом, очень хорошо его знал, в известном смысле даже дружил с ним, если можно назвать дружбой отношения учителя и ученика. Вместе с тем при чтении и перечитывании работ Льва Семеновича у меня всегда возникает ощущение, что чего-то я в них до конца не понимаю. И я все время стараюсь найти и отчетливо сформулировать ту центральную идею, которая руководила им с самого начала его научной деятельности до самого ее конца. Когда читаешь его последние работы, создается впечатление, что их внутренний скелет глубоко скрыт за Монбланом конкретных фактов, полученных в самых различных исследованиях, которые трудно соединить в нечто вполне целостное. Поэтому и хочется восстановить внутреннюю логику его жизни как исследователя, как ученого и определить, когда и как был сформирован целостный скелет его подхода к психике человека. Поэтому один из первых вопросов, который возникает при анализе творческого пути Льва Семеновича,— это вопрос о времени и содержании его ранних психологических исследований.

Обычно начало научной деятельности Выготского в психологии связывается с 1924 г., когда он впервые выступил на I Всероссийском съезде по психоневрологии со знаменитым своим докладом о методике рефлексологического и психологического исследования. Я задаю себе вопрос: как мог дерзнуть человек, впервые выступающий перед широкими кругами научной общественности и зараженный тогдашней рефлексологией, отстаивать те идеи, которые он выдвинул? Значит, можно предположить, что до этого им была проделана громадная работа, которая позволила ему так выступить.

Мы знаем из биографии Льва Семеновича, что он уже в студенческие годы интересовался проблемами искусства, литературоведения и т. д., что он еще до окончания университета написал монографию, которая была посвящена Гамлету (она теперь опубликована в качестве приложения к его книге «Психология искусства»). После же окончания в 1917 г. университета и до 1924 г. Лев Семенович проделал громадную внутреннюю работу, именно внутреннюю, потому что внешне он в г. Гомеле был очень занят многими практическими делами, правда, часть из них была так или иначе связана с психологией. И у нас есть основания полагать, что книга «Психология искусства», которую он защитил как диссертацию уже в 1925 г., была подготовлена им в гомельский период жизни (ведь невозможно представить себе, чтобы за год после приезда в 1924 г. в Москву он мог ее сделать).

Но это значит, что эта книга была готова у Л. С. Выготского до того, как он выступил в 1924 г. на съезде; значит, можно предположить, что она была источником той внутренней силы, которая позволила ему так смело выступить на нем с докладом. Но это же значит, что он, занимаясь психологией искусства (в его понимании), вместе с тем подготовил глубокие основания для громадного теоре-

тического рывка в разработке ряда фундаментальных общепсихологических проблем.

Как это могло получиться? На мой взгляд, это связано с таким глубоко оригинальным пониманием Львом Семеновичем метода психологии искусства, которое его и вывело в конце концов на решение общепсихологических задач. Дело в том, что он предпринял попытку создать метод объективного анализа продуктов художественного творчества (в данном случае — литературных художественных произведений). Собственно говоря, он стремился выяснить, как они реально построены, чтобы вызвать у читателей соответствующие эмоции или изменить у них уже существующие аффективно-смысловые образования (или даже построить их заново). И можно ли такое сделать средствами художественного произведения? Л. С. Выготский отвечает на этот вопрос положительно, но связывает свой ответ с проблемой метода объективного анализа этих средств.

Направление метода, с его точки зрения, можно выразить общей формулой — от формы художественного произведения через функциональный анализ его элементов и структуры необходимо идти к воссозданию определенного аффективно-смыслового образования, которое автор произведения хочет передать читателям. Образование уже существует объективно в литературном произведении, и оно дано тем, кто его читает. Поэтому очень важно найти элементы структуры произведения, понять их функциональный смысл и какую функцию они играют в том, чтобы вести за собой читателей, вынуждая их принять или, может быть, отвергнуть то или иное аффективно-смысловое образование.

Л. С. Выготский проводит именно такой анализ ряда литературных произведений (басен, новелл, драм) и показывает, как посредством своих художественных структур они, воздействуя на читателей, организуют и направляют сознание последних на вполне определенные аффективно-смысловые образования. Всякий истинный писатель (и художник вообще) решает именно эту задачу.

Проделанное Львом Семеновичем имеет глубокий психологический смысл: разрабатывая свой подход к анализу художественных произведений, Выготский вместе с тем создал основы совершенно новой, я бы сказал, неклассической психологии, сущность которой состоит в следующем. Первичные формы аффективно-смысловых образований человеческого сознания существуют объективно вне каждого отдельного человека, существуют в человеческом обществе в виде произведений искусств или в других каких-либо материальных творениях людей, т. е. эти формы существуют раньше, чем индивидуальные или субъективные аффективно-смысловые образования.

Признание их объективного существования вне индивидуального сознания является, с моей точки зрения, чрезвычайным шагом в психологии. Оказывается, они изначально существуют не во мне, не внутри меня, живя по своим законам, как это предполагали-все субъективные идеалисты, а существуют по своим особым законам в объективной действительности, в обществе, в его жизни, в его

творчестве. И всякий отдельный индивид, который входит в эту общественную жизнь, их хйм находит и присваивает.

Дело происходит не так, как полагает классическая психология, когда якобы чувство, рождаемое в одном человеке, заражает всех,— все происходит как раз наоборот: «переплавка» чувств у каждого человека совершается силой социального чувства, которое объективировано во внешних предметах искусства как своеобразных орудиях общества. Искусство есть общественная техника чувств, орудие общества, посредством которого оно вовлекает в круг социальной жизни самые интимные и личные стороны нашего существа. Чувство человека становится личным, когда каждый из нас переживает то или иное произведение искусства. Искусство становится личным, не переставая при этом, конечно, оставаться и социальным.

Таким образом, оказывается, что знаменитый общий генетический закон, сформулированный Л. С. Выготским и говорящий о формировании высших психических функций человека по принципу превращения интерпсихических процессов в интрапсихические, был в своих внутренних и глубинных основаниях проработан им именно при создании метода объективного анализа литературных произведений, изложенного в «Психологии искусства».

Когда я понял это обстоятельство, то ясно представилось, что, разрабатывая проблемы психологии искусства, Л. С. Выготский одновременно создавал общую схему исследований в объективной психологии, связывал ее суть и ее смысл.

Я называю это неклассическим подходом к психологии. И с этой точки зрения, Л. С. Выготский является основоположником неклассической психологии — психологии, которая представляет собой науку о том, как из объективного мира искусства, из мира орудий производства, из мира всей промышленности рождается и возникает субъективный мир отдельного человека.

Только вполне ориентируясь в сути такой психологии, можно по-настоящему понять и оценить подлинный вклад Л. С. Выготского в постановку и разработку проблем, связанных с ролью символических систем в становлении человеческого сознания, с определением содержания и функций знаковых операций в этом процессе.

В этом состояла та главная идея, тот смысл, которым руководствовался Л. С. Выготский всю свою научную жизнь. И мне кажется, что основная историческая функция, которую он совершил в нашей советской психологии, была связана с созданием им основ объективной неклассической психологии.

Многие наши психологи проводили свои исследования, с разных сторон углублявшие русло такой психологии. Правда, не все они и не всегда отдавали себе должный теоретический отчет о подлинном направлении своих поисков. Некоторым из них мешала натуралистическая установка, имеющая большие традиции в психологии. Задача современных психологов состоит, на мой взгляд, в том, чтобы достаточно полно оценить и осознать наше наследие в области разработки неклассической психологии, а также, опираясь на это наследие, своими исследованиями интенсивно продвигать ее вперед.

Раздел VII

Из научных дневников

Выдержки из научных дневников (1965—1983)

15.12.1965. Центральная проблема развития для Пиаже — это «децентрация», т. е. та же проблема эгоцентризма, которая была им поставлена еще в самых ранних работах и лишь приобретшая новое содержание, новую систему доказательств.

Во-первых, это есть старая или во всяком случае для нас не новая проблема связанности действий сенсорным полем, или видимым полем, по теории Л. С. Выготского. Во-вторых, это проблема перехода к действиям в смысловом поле.

Отсюда одна из важнейших проблем: «игра и децентрация». Взятие ребенком на себя роли взрослого есть реальная «децентрация». Это NB! Отсюда еще одна функция игры. И следовательно, игра не наиболее эгоцентрическая деятельность, а, наоборот, деятельность, преодолевающая эгоцентризм. Ее основное противоречие отмечал еще Л. С. Выготский: «вся во власти желаний», следовательно, максимально эгоцентрическая, но вместе с тем и преодолевающая эти желания. Подстановка вместо одних желаний других — не своих.

Когда и как становится возможным отойти от предмета, от его функционального употребления — проблема не только интеллектуального, но и социального развития. Данные процессы едины. Единство социального и интеллектуального развития — в этом весь секрет.

Проблема аффекта и интеллекта, над которой

работал Л. С. Выготский, не могла быть им правильно решена потому, что он видел в ней проблему «ребенок — предмет». А это только одна сторона.

Итак, для меня главное: игра — деятельность, в которой происходит «децентрация» личности, т. е. изживание детского эгоцентризма.

Но почему, по данным Пиаже, «децентрация» наступает так поздно — только к концу дошкольного возраста? Значит, дело не только в игре — а в чем еще?

22.2.1966. Содержание обучения должно выводить ребенка за пределы его непосредственного личного опыта, в сферу опыта человеческого и тем самым давать ребенку новую форму жизни в обществе — взаимодействие с обобщенными, общечеловеческими знаниями.

Может быть следовало бы для этого уже с I класса давать детям историю человеческих изобретений, историю культуры.

Как люди научились считать?

Какие раньше были цифры?

Давайте считать, как древние египтяне.

Как люди раньше писали (из истории письма: иероглифы, пиктограммы и т. п.)?

История географических открытий.

История — археология.

Как люди всё узнают? Но ни в коем случае не «робинзонада», не повторение, а просто введение детей в понимание того, что есть история знаний человеческих.

2.3.1966. В игре два центра, которые надо выпятить и от которых надо «танцевать»: 1) взрослый и оценка развития «сверху» — будущее всегда присутствует в развитии ребенка, но не в конкретной, а во всеобщей форме (и здесь развитие идет от общего к частному и дифференцированному); 2) общение детей друг с другом, их реальная связь — детское сообщество (к сожалению, по последнему вопросу очень мало материала).

Именно благодаря отождествлению себя со взрослым происходит отделение ребенка от взрослого и формирование личного сознания как социального. Развитие сознания индивидуально по форме, но социально по своему происхождению и содержанию.

25.4.1966. Очень важный вопрос о будущем периода ролевой игры — ведь если он когда-то возник, то он когда-нибудь может и исчезнуть.

Овладение не орудиями труда (которое невозможно в детстве даже более позднем, чем дошкольное), а «орудиями» культуры доступно очень рано. Все время есть тенденция снижения возраста начала обучения, например, чтению и письму.

Следовательно, возможно относительно раннее овладение «орудиями». Но это не меняет характера и содержания периода ролевой игры. Дело в том, что само по себе овладение «орудиями» не способно ввести, включить ребенка в систему социальных отношений, а это

главное. Игра не может отмереть, хотя содержание этого периода будет включать овладение чтением, письмом и т. п.

14.5.1966. Социальные отношения между людьми впервые выделяются ребенком в игре. Ролевая игра есть деятельность, ориентированная на социальные отношения, существующие в мире взрослых. Она их моделирует, выделяет. В этом суть дела.

15.5.1966. При генетическом анализе ролевой игры необходимо указать, что те элементы, которые входят в игровую деятельность, лишь в очень ограниченной степени являются специфическими предпосылками игры. В известной степени они — предпосылки всех других видов деятельности — труда, учения и особенно «творческой» деятельности детей дошкольного возраста (рисования, слушания сказок и т. п.).

Символизация может возникать и до речи. Это верно! Однако подобные символы не индивидуальны, как считает Пиаже,—они даны в форме игрушек, которые становятся заместителями реальных предметов.

8.6.1966. Определение «Психика есть функция мозга» может быть трактуемо двояко. Если $P=f(M)$, то независимой переменной выступает мозг, его развитие. Тогда его работа определяет психику. Но существует не математическое, а биологическое понятие функции в ее отношении к структуре. С общепсихологической точки зрения, мозг и его структура определены функцией, для осуществления которой они возникли. Тогда история мозга — прежде всего история его функции, история психики.

Не от мозга к психике, а от психики к мозгу, к его строению.

В понимании связи эволюции мозга с психикой был прав Тейяр де Шарден. Тупики эволюционного развития, начиная по крайней мере с приматов (а я думаю и раньше), есть издержки эволюции, определяющиеся прежде всего тем, что требовалась ориентировка в соответствующих условиях, ergo функционирование психики не приводило к реконструкции мозга, т. е. к морфологическим изменениям. Функция не порождала изменений в органе.

Но начиная с неолита наблюдается явный примат, психического над вариациями соматических факторов.

На той стадии развития, на которой происходят уже не морфологические, а структурные изменения, и возникают функциональные системы, психика оказывает свое влияние все больше и глубже.

3.9.1966. Почему социальные отношения открываются ребенку именно в игре, а не в практике его совместной деятельности со взрослым? Почему игра выступает ориентировочной деятельностью ребенка в социальных отношениях?

Может быть, ответ на эти вопросы дает работа Л. В. Берцфаи: при решении практической задачи функциональные отношения не становятся предметом действий ребенка — они выделяются им при чисто ориентировочной деятельности (1966).

Может быть, так происходит и с социальными отношениями.

Предметная деятельность как практическая закрывает для ребенка эти социальные отношения. Они становятся специфическим предметом, выделяются в особых условиях, в которых не решается практическая задача.

Надо продумать — и, может быть, это верно. Вообще соотношение практической и собственно познавательной задачи представляет очень важную проблему.

Тезис о том, что познание происходит только в действии и через действие,— правильный и вместе с тем ограниченный. Если перенимать готовое действие, то вместе с ним формируется и готовая, сокращенная, а может быть, и деформированная ориентировочная его основа. А ведь в предмете ее всегда больше, чем в действии,—и даже многообразные действия не создают полного представления о предмете, полной ориентировочной основы. Это только основа практического действия с предметом.

А как быть со знанием о нем?

10.11.1966. Удар по ассоцианизму нанесли не структуралисты, а И. П. Павлов, одновременно подорвавший и утвердивший ассоцианизм. Утвердил тем, что временная связь равна ассоциации. Подорвал тем, что показал происхождение ассоциаций и установил зависимость внутренней динамики от истории их возникновения.

Законы высшей нервной деятельности есть законы деятельности «пустого» мозга, и вместе с тем они — копия способа выработки ассоциаций. Конечно, нервная система в целом и нервная клетка в отдельности обладают определенными особенностями — своей физиологией и химией, но формы деятельности и способы естественной выработки актов поведения у животных (а тем более у человека) созданы в ходе биологической эволюции таким образом, чтобы преодолевать, а не подчиняться этим особенностям.

9.1.1967. Главное — понять игру как взаимодействие реальной и идеальной форм и, следовательно, как особую форму усвоения. Идеальная форма — взрослый человек и наиболее общие отношения между людьми. А процесс усвоения происходит путем развертывания внешней деятельности ребенка.

Очень интересно выделить в игре основные элементы усвоения, это почти как в учебной деятельности. Образец — воспроизведение — контроль.

Этому надо посвятить особый параграф в своей книге. Конечно же, предварительно более глубоко продумав данный вопрос. Как бы не заинтеллектуализировать игру.

18.1.1967. Закономерности формирования черт личности не есть закономерности развития личности. Это просто разные вещи.

2.2.1967. Главная задача, которая стоит у меня при разработке теории игры, связана с выяснением взаимоотношения игры и психического развития. Если верен тезис, что психологическое развитие происходит только в процессе усвоения, то что же представляет собой усвоение, происходящее в ролевой игре?

В чем различие этого усвоения от усвоения, происходящего в процессе обучения? Что и как развивается в игре? Какие стороны личности? Ориентировка в каких явлениях действительности?

Здесь мы имеем два взаимосвязанных момента. Во-первых, самая структура игры подчинена правилу (см.: Л. С. Выготский. Правило, ставшее аффектом,— произвольность поведения). Во-вторых, то, что Пиаже называл символическим мышлением,— вроде бы простое упражнение, которое становится все более и более широким по своему объему. Перенос значений облегчается тем, что это деятельность, находящаяся вся во власти аффекта, вернее, во власти делать то, что «я хочу». Вместе с тем перенос значений и связанное с ним сокращение действий облегчают выделение ориентиров социального поведения. Очень важно соотношение сокращения действий, связанных с ориентировкой на внешние свойства предметов, с выделением ориентировочной основы и, следовательно, с формированием ориентирующего образа.

Данное положение наиболее ярко в теоретическом плане может быть показано на примере игры, и оно очень важно для общей теории усвоения и развития.

Наконец, игра — это усвоение не форм человеческой деятельности, а содержания моральных норм. Здесь со всей силой выступает воспроизведение образа действия или отождествление себя с другим. Однако, главное, как и во всяком воспроизведении,— это контроль, который сначала находится в руках коллектива и лишь постепенно становится самоконтролем.

Опять к личности!

В каком соотношении все это находится?

Содержание-роль-социально-моральные отношения.

Воспроизведение.

Контроль (внешний, переход во внутренний).

Техника воспроизведения-сокращение действий-перенос значения с одного предмета на другой.

Выделение ориентировочной основы действия, т. е. образа; оно невозможно без сокращения и без символизации.

Может быть, при рассмотрении игры лучше всего можно поставить проблему аффекта и интеллекта, как ее разрабатывал Л. С. Выготский, и показать модель этого единства?

Подтекст всего этого: раскрытие природы процесса усвоения и его связи с развитием на примере игры, но с прицелом на обучение и развитие. То, что в игре происходит в отношении социальных отношений, то в школьном обучении происходит в отношении основ наук. Мотивация совместной деятельности перерастает в познавательную мотивацию. Но как?

28.3.1967. Необходимо рассмотреть то, что мы называем типом деятельности, не как предметную деятельность (ее предметом могут быть вещи или люди как вещи), а как форму отношений ребенка и общества.

Кстати, преодоление индивидуалистической и парной педагогики может произойти при выяснении взаимоотношения ребенка и общества. В этом суть дела.

В этом может заключаться и решение проблемы психического развития — развития личности в целом. Здесь мы имеем расширение системы взаимоотношения ребенка и общества:

ребенок и конкретный взрослый, их единство и нерасчлененность;

разрушение предметного фетишизма, выделение взрослого как образца — возникновение мира взрослых, взаимодействие с миром взрослых, который выступает в форме взрослого вообще, отождествление со взрослым и воспроизведение его общественных функций, игра;

учение как форма отношений ребенка и общества, а не учителя, фетишизация учителя опасна, учитель — представитель общества, в первую очередь его науки и культуры;

другой человек как человек, коллектив как маленькое общество.

Понятие о ребенке и его будущем в обществе. В первобытном обществе все ясно: ребенок — будущий охотник или рыболов, скотовод или земледelec. Даже в феодальном обществе все ясно.

В нашем же обществе все не ясно. Где-то на определенном историческом этапе развития человечества возникает неясность в определении будущего для ребенка. Кого готовить? На первый план выступают некоторые общие черты ребенка — физические, интеллектуальные и прочие качества безотносительно к будущей его профессии... Проблема профориентации отодвигается на все более поздние сроки, что свидетельствует об удлинении детства. Увеличивается разрыв между ребенком и обществом. Даже при определенности будущего усложнение орудий труда не создаст условий для непосредственного овладения ими.

3.4.1967. Вчера написал небольшую статейку для нашей стенной газеты в ответ на статью К. М. Гуревича по поводу соотношения между психологией и физиологией.

Конечно, в заметке для стенной газеты мне не удалось сказать все, что я думаю по этому вопросу. Многие остались невысказанным. Кое-что я оставил «про запас». Это кое-что относится главным образом к следующим теоретическим вопросам.

1. Предметная деятельность человека и психическая ее регуляция строятся, конечно, в соответствии с законами функционирования уже сложившегося мозга, но по законам формирования и функционирования ее самой. Ее структура, ее генезис объясняются только историей и никакой другой наукой объяснены быть не могут.

2. Во всякой области науки есть эти два аспекта — в соответствии с законами и по законам. Всякая наука стоит по крайней мере между двумя науками, изучающими две формы движения, и должна

установить, в соответствии с какими законами функционирует изучаемый предмет и *по* каким законам он строится.

3. История возникновения отдельных областей мозга есть история предметных действий. Лобная кора возникла в результате развития той части предметной деятельности, которая называется в настоящее время ориентировочной.

Кора по своей структуре не может быть ничем иным, как отражением функционального строения предметных действий разных уровней.

4. Собственные законы функционирования коры мозга, его анатомически фиксированная структура создают лишь необходимые условия для осуществления предметных действий и их психической регуляции.

5. Умственная деятельность предметна — этого не понимают некоторые физиологи, но что еще хуже — некоторые психологи или психофизиологи.

6. Современная кибернетика уже поняла, что счетно-решающие устройства не имеют в себе программ. В настоящее время имеется несколько систем построения перцептронов, которые могут быть осуществлены на одной и той же машине. Пусть перцептрон самообучается работать по определенной схеме, в нем появится определенная система. И теперь мы будем объяснять этой функциональной системой его работу? Но ведь это не верно. Счетно-решающее устройство действует, как его научили, хотя учили его в соответствии с его устройством.

7. Можно лишь сожалеть, что мы так мало знаем о мозге?

6.5.1967. Все больше я убеждаюсь в правильности своих предположений об историчности возникновения периодов детства. Главное, однако, в другом. Это уже ясно и может быть доказано разнообразными этнографическими материалами. Главное в том, что периоды ритмически сменяют друг друга и каждый из них имеет свое определенное содержание усвоения.

В одних периодах дети усваивают некоторое предметное содержание и действия с предметами — это раннее детство, младший школьный возраст и ранняя юность; в других периодах они усваивают социальные отношения, отношения ребенка и общества через взрослых — это младенчество, дошкольный возраст, подростковый. В данной связи я обратил внимание на критические, или переходные, возрасты. Сначала я думал — и это шло от Л. С. Выготского, — что переходные периоды связаны с изменением отношения «ребенок — взрослый» и через него — с изменением социальной ситуации развития.

Обдумывая сейчас под новым углом зрения вопрос о возрастных периодах, я обнаружил, что кризисы 3 лет и 12—13 лет, с одной стороны, и кризисы 1 года, 7 лет и 16 лет, с другой, столь же различны по своему содержанию, сколь и новообразования стабильных возрастов, на почве которых они возникают.

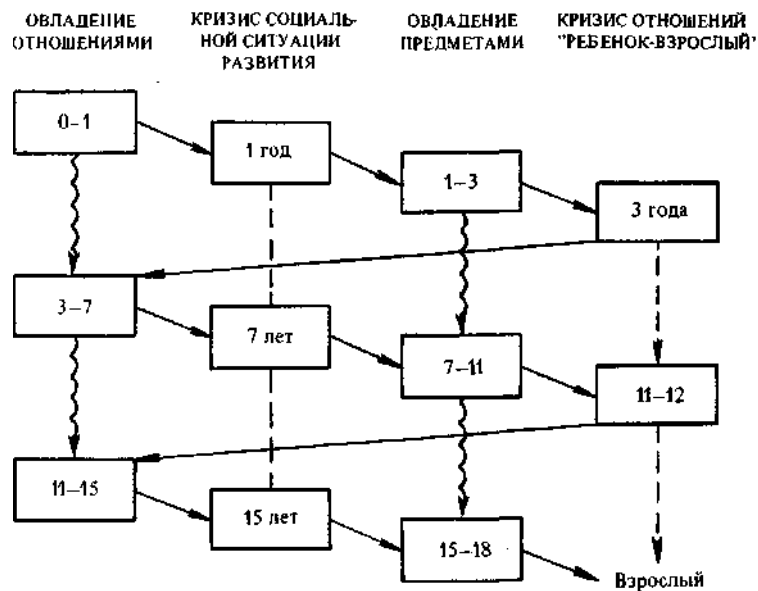


Рис. 1. Периодизация детства

Первые — кризисы отношений «ребенок — взрослый», вторые — кризисы личности, самосознания. Интересно отметить, что кризис 3 лет и кризис 12—13 лет характеризуются одинаковыми симптомами. «Я — сам» — тенденция к самостоятельности, негативизм, упрямство, обесценивание и т. п. — имеются и там и здесь, но, конечно, при различии содержания (и там и здесь существуют как бы неудовлетворенность положением и конфликт).

Таким образом, возникает своеобразная «периодическая система» возрастов, которая может быть выражена определенной схемой (см. рис.). Конечно, теперь надо искать фактические материалы, с помощью которых можно подтвердить эту гипотезу.

24.5.1967. Меня уже больше тридцати лет беспокоит мысль о движущих силах психического развития. Впервые я сформулировал данную мысль примерно в 1933 г. в форме «противоречия между типом деятельности и уровнем развития отдельных психических функций». Это было нечто вроде противоречия между уровнем развития производительных сил и производственных отношений в обществе.

Обо всем этом мне напомнило сейчас письмо Л. С. Выготского от 3 апреля 1933 г. (оно было мною получено, видимо, в ответ на мое письмо, которое затерялось). Лев Семенович писал: «3. О языке: а) главное — верно — речь, мышление и деятельность; это центр всей проблемы и вся проблема по-новому. Это у тебя глубоко и верно. Верна и еще глубже мысль о противоречии психических функций

и типа деятельности: богатейшая и плодотворнейшая мысль, ведущая к каузальному рассмотрению проблем педологии».

Главный пункт, конечно,— это предметное действие как единица социального взаимодействия. Оно содержит внутри себя противоречие. 1) Оно человеческое, через него отношение к обществу и к природе человека. 2) Оно материальное, через него отношение к природе вещи.

Внутри ориентировочной основы действия есть свои противоречия: она — по образу и подобию, она — существенные свойства действительности.

Игра, учение и общение — вот те три кита, которые позволили выдвинуть гипотезу о периодичности-повторяемости процессов психического развития.

Противоречия все время одни и те же!

17.8.1967. Обдумывал проблему потребности в игре. Наверно, верна моя мысль, что в игре потребность формируется. До нее нет потребности быть взрослым, только в игре она и формируется как одна из важнейших социальных потребностей, которая входит в состав жизни.

В связи с этим возникла мысль, что замещение у К. Левина есть показатель не только напряжения потребности, но и возможности ее динамики, изменения ее содержания, ее смысла.

Это очень важная мысль. Надо посмотреть, как сам К- Левин рассматривал замещающие действия. Какие способы удовлетворения потребности приводят к ее действительному удовлетворению, а какие изменяют ее. Это важно вообще, а не только для игры. Может быть, переход от нужды, от влечения также происходит только при отсрочке удовлетворения, которая и приводит к существованию нужды и способа удовлетворения в идеальной форме.

Тогда должны существовать ориентировочная деятельность вообще и ее идеальная форма, т. е. осуществление ее в образах и с образами в отношении потребностей.

Распространение идей об ориентировочной деятельности и идей с ее специфической для человека идеальной формой на проблему потребностей и аффектов есть насущная и первейшая задача.

20.10.1967. Как бы мы высоко ни поднимали интеллектуальные возможности наших школяров — они остаются школярами, и чем больше они ими остаются, тем лучше. Вот в чем парадокс!

Мы учим младших школьников умственным действиям и всевозможным конкретным знаниям. А может быть, это неверно в отношении младших школьников? Ведь тем самым мы не выходим за пределы ремесленной школы, а только рационализируем ее.

Развитие интеллекта — развитие операционально-технической стороны, и только. Но ведь главная задача не в этом, вернее, это задача должна решаться внутри более широкой и более важной.

Развитие теоретического мышления возможно только тогда, когда возникнут такие задачи, а они могут появиться только в расширенном мире.

Главная задача — это вглубь и вширь раздвигать мир детей за пределы их непосредственно воспринимаемого мира.

31.10.1967. Что такое «психическое развитие»? Отрицательных определений сколько угодно. Это не только и не столько интеллектуальное, или, как его еще называют, умственное, развитие. Это не только и не столько так называемое развитие чисто познавательных процессов. Это не восприятие плюс память, плюс мышление, плюс воображение. Это не аффект плюс интеллект. Это не чистые, взятые сами по себе потребности и аффекты.

Из сказанного следует только одно следствие: главная задача состоит в том, чтобы найти далее неразложимую единицу психического развития.

В голову попутно пришла важная мысль в связи с проблемой «де-центрации», которую ставит Пиаже и с которой он соотносит процессы интеллектуального развития.

«Децентрация» в отношении предметной действительности наступает после социальной «децентрации» (с этой точки зрения, соотношение реальных и ролевых отношений может быть показателем «децентрации»). Роль есть «децентрация», т. е. возможность произвести ряд действий и отнестись к другому с точки зрения фиктивного «я»: с другой точки зрения, с другой позиции.

3.1.1968. Игра есть развернутая, внешняя ориентировочная (в собственном смысле этого слова) деятельность, предмет которой — содержание человеческих (социальных) отношений.

10.1.1968. В эти дни мысль вертелась вокруг одной загадки. Как это может быть, чтобы ребенок, по данным Пиаже, находился на до-операциональной стадии в развитии своего интеллекта (не мог установить постоянства формы, величины, количества и т. д.; ориентировался только на чисто внешние признаки вещей и т. п.) и в то же время его ведущей деятельностью была бы игра, которая, как показано Л. С. Выготским, а потом и мною, состоит в ориентации ребенка в таких сложных явлениях, как человеческая деятельность и, главное, отношения между людьми. Ведь для дошкольника, если судить по игре, характерно расхождение видимого и смыслового поля и ориентация на смысловые отношения. Действия ребенка определяются не вещью, а ее смыслом. Как же это может быть? В чем здесь дело? Откуда это противоречие? Как оно рождается и как разрешается?

Что это — закономерное явление или просто «природа» подсказывает нам, что наше воспитание в дошкольном возрасте еще далеко не совершенно? А что происходит, если мы поднимем интеллектуальный уровень детей-дошкольников? Ведь они не перестанут играть! Они будут играть, только, может быть, на еще более высоком уровне? Видимо, нет. Они будут играть так же, как и играют, только одновременно с интенсивным развитием ориентировки в социальных отношениях будет происходить более интенсивное развитие ориентировки в вещах, и все равно указанное противоречие будет сохраняться.

Оно будет сохраняться потому, что ориентировка в социальных отношениях — это новое, а вещи — это старое, только более глубокое.

18.1.1968. Писал тезисы «Проблемы периодизации детства» и, кажется, понял, почему происходит раздвоение единой орудийно-предметной деятельности: на овладение системой общественных задач и функций и на овладение самой орудийно-предметной деятельностью.

Где-то такого раздвоения не существовало. Было младенчество — более длительное, чем сейчас, установление общения. Был единый процесс овладения ребенком орудийно-предметной деятельностью вместе с его включением в систему общественных отношений. Благодаря раннему включению ребенка в непосредственно производительный труд детство заканчивалось еще до полового и органического созревания. Дальше ребенок становился производителем.

Усложнение орудий труда — и невозможность раннего включения ребенка в непосредственный производительный труд. Возможность уменьшенных орудий. Выделение процесса овладения орудийно-предметной деятельностью. Возникновение учения в форме упражнений. Отсутствие принципиального различия орудий бытового и производительного труда.

Следующий период, приходящий на смену раннему детству. Единый период дополового созревания (примерно с 2 до 11 — 12 лет).

Орудия все усложняются. Происходит разделение бытового и производительного труда. Обучение владению орудиями производительного труда отодвигается еще дальше. Орудия бытового труда — появление ориентировки в системе общественных отношений и общественных производственных задач. Раннее детство, дошкольное детство и период ремесленного обучения. Продолжаются дифференциация и развитие.

Раннее детство — бытовой труд.

Дошкольное детство — игра — социальные отношения.

Школьное детство — ремесло — профессия.

Конец детства совпадает с половым созреванием. После него происходит включение детей в производительный труд взрослых. Овладение общественными отношениями и общественными задачами происходит внутри общественного производительного труда.

Мое представление о ходе развития ребенка позволяет снять ту постановку вопроса о факторах развития, которая бытовала в детской психологии столь длительное время.

Правильное решение: а) условия — рост и созревание организма; б) источники — среда, идеальные формы, т. е. то, к чему развитие должно прийти в конце; в) форма — усвоение; г) движущие силы — противоречие между усвоением орудийно-предметной и общественной сторонами труда.

Такое разделение единого процесса возможно потому, что в труде и в его единице — трудовом акте даны в единстве цель, которая всегда есть общественная задача (общественная потребность), и

орудийно-предметная сторона, материальные условия ее осуществления.

21.1.1968. До тех пор пока в обществе не существует разделения труда в любой форме (полового, технического и т. д.), до тех пор пока все члены общества выполняют одни и те же производственные функции, нет никакой общественной необходимости в ориентации в них. Нет необходимости в игре. Даже возрастное разделение труда не создает для этого предпосылок. Предпосылки возникают только с возникновением технического разделения труда. Вопрос: кем быть ребенку? Я опустил это — и здесь ошибка!

31.3.1968. У нас в детской психологии стало «модным» рассматривать вопросы формирования личности вне ведущей деятельности, главным образом в связи с проблемой отношений в коллективе. При этом исходят из положения Маркса о человеке как совокупности всех общественных отношений. При этом принимают во внимание частные (типа «позиции», «роли» и т. п.), а не общие отношения. Но частные моменты характеризуют индивидуальные и конкретные особенности личности, а не стадии ее формирования и развития. Индивидуальные особенности должны быть поняты на фоне данной стадии развития личности.

Раздумывая над учебной деятельностью, я пришел к заключению, что именно в ней формируются предпосылки для перехода к подростковому периоду развития. В самом деле, если верно, что учебная деятельность есть деятельность, в которой предметом изменения является сам субъект, т. е. сам обучающийся, то становление учебной деятельности не может быть ничем иным, как только становлением каких-то сторон самосознания, самооценки — каких-то этапов «самовоспитания».

Поэтому гипотетически можно утверждать, что уровень сформированности учебной деятельности должен прямо коррелировать с уровнем развития личности. То, что мы до сих пор не уловили этой закономерной связи, — наша ошибка, вернее — недосмотр. К. Д. Ушинский был прав, когда указывал, что начало учения связано с первым «причастием», т. е. с уровнем развития «самосознания». Но именно эта предпосылка и развивается. Следовательно, в свете развиваемой мною теории периодичности и в самосознании должны быть две взаимосвязанные стороны: а) сознание «себя» — своих умений и т. п.; б) сознание «своего места» — системы отношений.

В каждом пункте развития происходит преимущественное развитие одной из сторон. В младшем школьном возрасте — стороны А, а в подростковом — стороны Б. Они закономерно сменяют друг друга и свидетельствуют о том, на что преимущественно направлена ориентировка ребенка.

1.4.1968. Я чувствую внутреннюю потребность выступить с обоснованием наших поисковых исследований, направленных на выяснение вопроса: какой должна быть школа будущего? Куда мы движемся? Вернее, куда мы должны двигаться? В каком направлении?

Здесь несколько проблем.

1. Содержание обучения — куда оно идет и как оно будет изменяться: а) гуманизация содержания, б) место естественно-математического содержания.

2. Технизация методов обучения. Главный тезис технизации — не только ускорение, но и формирование учебной деятельности.

3. Семья и школа — «воспитатель должен быть воспитан». Включение семьи в работу школы. Свободное время — не только отдых, но и собственное учение, а главное — дети, не только свои, но и вообще все дети.

4. Школа и труд. Включение детей в общественный труд взрослых. Сфера обслуживания и сфера производительного труда. Возрастание возможностей включения детей в производство. Труд взрослых по мере его автоматизации. Главное — общественный характер труда.

5. Школы-клубы — будущее. Это и есть решение вопроса о всестороннем развитии детей. Эстетическое воспитание, физическое воспитание и т. д.—клуб.

6. Проблема ступеней — проблема самоорганизации, самоуправления, проблема отношений ребенка со взрослыми.

Можно ли экспериментировать в этой сфере, можно ли строить уже сейчас школу будущего, можно ли создавать такие очаги и концентрировать вокруг них научные силы?

Однако все это должно быть дано на фоне тех изменений, которые будут происходить в нашем обществе в ближайшие 20—30 лет.

Эпиграф: «Без взгляда в будущее нельзя понимать и строить настоящее». Этот фон должен быть отчетливо выяснен и описан.

Главный тезис: расширение поисковых исследований, ибо только они способны поставить по-новому ряд традиционных вопросов и оживить теоретические исследования. Это очень важно.

16.4.1968. Изучение динамики умственного развития имеет несколько взаимосвязанных аспектов. В чем основные задачи?

1. Определить достаточно объективно ход умственного развития детей в условиях сложившейся системы обучения.

2. Установить, в чем ход умственного развития запаздывает, по возможности необходимо указать на те стороны обучения, которые определяют недостатки и преимущества развития.

3. Создать объективные методы, позволяющие достаточно непредвзято оценить преимущества и недостатки различных систем обучения и воспитания с возможно более точным диагнозом их различных сторон.

4. Основное принципиальное отличие нашего исследования видится в том, что его предмет — особенности не отдельного ребенка или даже целых популяций детей, а той педагогической системы, внутри которой они создаются.

5. Тем самым к методу диагностики предъявляются требования быть диагностичными по отношению к воспитательно-образователь-

ной системе. Через изучение динамики умственного развития, его хода, его профиля — к проблемам повышения эффективности обучения и воспитания.

6. Такая задача ранее не стояла перед детской и педагогической психологией, и опыта в этой области нет.

7. Речь должна идти не просто об измерении и констатации status quo. Необходима нормативная мера. Каким должно быть и каково фактически умственное развитие? Следовательно, надо определить нормативы. А по отношению к чему их определять?

8. Главная задача заключается в том, чтобы определить, развивается ли ребенок в соответствии с внутренним законом его развития. Внутренний закон заключается в возникновении новых задач на основе развившихся возможностей. Поэтому, может быть, исследование умственного развития — исследование умственных потребностей, или, иначе, познавательных (да и не только познавательных) задач, которые встают перед тем или иным ребенком).

9. Поэтому важен метод корреляции между собственно умственным развитием (операциональным интеллектом) и системой задач (познавательных), которые могут быть поставлены перед ребенком. Может быть, здесь лежит разгадка проблемы интеллекта?

10. Возможности и ограничения применения математических методов.

Математика — конечно! Но это жернов, который выдает различные продукты, в зависимости от того, какой исходный материал он перемалывает. Математика — количественное определение качества. Главная задача — в определении того качества, которое должно получить свою количественную определенность.

11. Различие функционально-генетических и возрастных исследований. Тест развития только тогда может считаться валидным, когда получены возрастные уровни его решения, когда они необходимы для функционально-генетического исследования.

12. Проблема критериев умственного развития и переход от функциональных исследований к исследованиям строения действий, их функциональной характеристики.

13. Теоретическая и экспериментальная разработки проблем динамики умственного развития, изменения его критериев. Предполагается, что критерии одни и те же, но этого не может быть. То, что существенно важно для развития на одном этапе, на другом не имеет значения. Не рост, а возникновение нового в развитии и его характеристика.

22.5.1968. В истории человеческой психики основное отношение «человек — природа». До настоящего времени у большинства психологов (особенно западных) для психического развития ребенка есть взаимодействие «ребенок — предмет». В этом и заключается ошибка. В действительности вся история психической жизни ребенка протекает внутри системы «ребенок — общество». Связи ребенка с предметами — связи с общественными предметами. Связи ребенка со взрос-

лыми — связи с общественными взрослыми, т. е. взрослыми как членами общества.

Точно так же, как человек потребляет и присваивает природу, ребенок присваивает общество. Это есть преодоление индивидуалистической психологии. Все, что должно появиться у ребенка, уже существует в обществе, в том числе потребности, общественные задачи, мотивы и даже эмоции.

12.2.1969. Человек устроен несовершенен прежде всего потому, что овладение своими естественными орудиями — глазом, рукой и вплоть до мозга — происходит у него стихийно. У нас отсутствует достаточно тонкая афферентация — мы не чувствуем тонких движений глаза, слабых напряжений наших мышц и различий в пороговых значениях «степеней свободы» наших движений. Все они формируются внутри предметных действий, путем прилаживания или приспособления к насущным условиям и задачам.

Ориентация здесь чрезвычайно груба. Возникает задача формирования возможно более ранней ориентации действий со стороны их внутренней регуляции. Мы тратим массу сил, так как не умеем регулировать напряжение. Задача в том, чтобы научить человека регулировать действия своих естественных орудий, и эта задача не менее важна, чем овладение искусственными орудиями. Путь здесь только один — вынесение ориентации вовне и постепенное ее возвращение внутрь. Для вынесения вовне можно использовать электроиндикаторы в форме видимых кривых или другим способом. У физкультурников это уже делается — когда спортсмен сам имеет возможность следить за напряжением мышц при выполнении того или иного движения и за характером производимых движений. Вынести вовне движения своего взора, а потом и своей мысли — научиться следить за ней, направлять ее, регулировать ее. Вот поистине увлекательная задача.

Переход от ориентации во внешних условиях к ориентации во внутренних условиях совершаемых нами предметных действий. Я не боюсь этого слова — инструментальное самонаблюдение. Оно может раскрыть невиданные возможности.

25.2.1969. Представление, что умственное развитие на всем своем протяжении связано с обучением одинаковой связью, ложно и ограничено. Нет раз и навсегда установленной связи. Она сама изменяется. Вот в чем суть дела. С этой новой точки зрения особенно важны переходы; в них совершается изменение, что необходимо доказать на конкретном материале.

2.3.1969. Обдумывая свой доклад для киевского симпозиума по проблемам обучения и развития в младшем школьном возрасте, я столкнулся с вопросом о существовании двух различных, но взаимосвязанных плоскостей умственного развития. Первая — переход от одних схем ориентации в действительности к другим. Это переходы, выражаясь языком Пиаже, от дооператорного уровня к уровню конкретных операций, а затем к уровню формальных операций. Вторая —

функциональное развитие, заключающееся в переходе от опосредованного ориентирования (посредством внешних средств — мер, эталонов и т. п.) к непосредственной ориентации, к прямому усмотрению, т. е. переходе к развитым умственным действиям по всем параметрам.

Обе плоскости взаимосвязаны, ибо до того, как произошло функциональное развитие, невозможен переход к новым схемам. Почему? Да просто потому, что результат усмотрения при данной схеме становится сам предметом анализа при следующей:

Из этого следует ряд выводов: 1) умственное развитие не может быть удовлетворительно изображено на одной кривой — оно расчленено — в нем две различные линии; 2) и здесь есть различные стадии — критические точки перехода от одних схем к другим и переходы функционального развития; 3) соотношение обучения и развития различается в зависимости от периодов; 4) есть периоды, для которых ведущее — переход, и есть периоды, где ведущее — функциональное развитие.

В моей схеме периодизации расчленение не доведено до конца. Оказывается, что каждая линия имеет со своей стороны еще по две. Для умственного развития это уже ясно. А для социального развития еще нет. Это надо обдумать.

12.3.1969. В моей схеме периодизации много противоречий с фактами, но только на первый взгляд. У меня раннее детство относится к стадии нарастания операционально-технических возможностей. В то же время хорошо известно, что это период интенсивного развития речи, т. е. основного средства общения, и, следовательно, можно думать, что здесь идет интенсивное развитие как раз социальной стороны личности. Однако это не так. Развитие речи только обслуживает уже сложившуюся форму отношений и выступает по функции как развитие средств, а не самого типа общения. В.. Это подход со стороны не роста значения роста, а ее функции.

Все наоборот в дошкольном периоде. Во второй его стадии (да и в первой) очень интенсивно идет развитие средств познания (усвоение эталонов и мер). Но так как это усвоение исторических эталонов и мер, то оно по своей функции как раз определяет интенсивную социализацию, новую социальную позицию, «децентра-цию» (по Пиаже).

В начале подросткового возраста всякие «алгебры» и т. д. обслуживают формирование взрослости. Вот в чем их суть. Они важны не столько своим операционально-техническим содержанием, сколько тем, что это суть науки взрослых. Нет ли здесь путаницы?

14.3.1969. Почему такой интерес к подростку в наши дни? Этот интерес был всегда, но сейчас он возрос. К данному вопросу следует подходить исторически. Каждый возрастной период должен быть рассмотрен не сам по себе, а в системе.

Изменяется функция подросткового периода. Недавно это был период, непосредственно готовивший к жизни. Всеобщее восьмилетнее

обучение именно так ставило вопрос. Введение всеобщего обязательного десятилетнего образования меняет, и довольно радикально, функцию подросткового периода. Теперь он не последний, а предпоследний период детства. Момент социальной зрелости отодвигается. По мысли Л. С. Выготского, подростковый период — последний этап детства.

Почему у подростков возникает особая эмоциональность? Конечно, громадное значение имеет появляющееся «чувство» взрослости и его развитие. Но не только это. Дело в том, что происходит превращение ребенка из субъекта деятельности в личность, т. е. коренным образом изменяется позиция по отношению ко всем стоящим перед подростком задачам. Он сам, а не только объективные условия, в которых дана задача, становится основным условием ее решения. Последнее особенно важно в отношении социальных задач общения, которое в данный период приобретает особенно большое значение.

Подростковый период не весь переходный или критический. Это стабильный возраст, лишь начинающийся с перелома и перехода, который только при определенных условиях носит характер кризиса. Следует, как указывал Л. С. Выготский, четко различать «негативную фазу» подросткового возраста от стабильного периода.

Почему же получается, что имеется видимость «трудности» всего периода? Это результат среднеарифметической и срезовой стратегии исследований. К началу подросткового периода достаточно выражен индивидуальный вариант развития, и так как наступление перехода, появление чувства взрослости и т. д. распределены на протяжении всего периода, то и возникает такое ложное впечатление.

Акселерация физического развития (если она совпадает с одновременным отодвиганием процесса социальной зрелости) углубляет наблюдаемое противоречие. И здесь важна мысль Л. С. Выготского о расхождении трех точек.

18.3.1969. Я написал доклад для симпозиума по психологии подростков. Дался он мне с большим трудом. Долго не мог найти основной идеи доклада. Наконец, кажется, нашел такую общую идею, которую когда-то, как помню, высказал П. Я. Гальперин. Она сводится к следующему: 1) личность есть психологическая характеристика субъекта, 2) сущность этой психологической характеристики субъекта заключается в ориентировке на самого себя как основное условие решения задачи.

. Опираясь на эту идею, я сформулировал следующие мысли: 1) субъект имеет свою историю, 2) его история имеет такие ступени — ориентировка на объективные условия задачи, ориентировка на образцы, ориентировка не только на объективные условия и образцы действия и результата, но и (это главное) на самого себя, на свои качества (умения, знания и т. д.) как основное условие решения задачи, ориентировка на себя как на субъекта решения социальных задач.

Почему общение — ведущая деятельность? Какие задачи она решает? Она решает задачи построения отношений с другими людьми. Именно здесь происходит формирование личности, т. е. субъекта, ориентирующегося при решении этих задач на себя (свои моральные качества). В другой деятельности подобное невозможно.

Учебная деятельность только поворачивает ребенка на себя, но в ней не может развиваться личность, потому что здесь выступают качества индивидуальности, а не социальные качества. И в этом суть дела!

Я изложил все в первом приближении — и уже сейчас вижу, что плохо. Чего я не сделал? Не выпятил социального содержания тех качеств субъекта, на которые необходима ориентировка при решении задач на построение взаимоотношений. Не определил, что морально-этические нормы — только образцы результатов, т. е. образцы того, как должны быть построены взаимоотношения.

Еще одна, может быть, самая важная мысль — к концу подросткового возраста возникает или, вернее, совершается отрицание взрослости именно благодаря развитию ориентации на себя. Итог: я не взрослый. Отсюда поворот опять к новым задачам — открытие новых задач.

Одна из ошибок исследований самооценки видится в том., что анализируется самооценка качеств, не связанных с решением задач на взаимоотношения.

Важное следствие «поворота на себя» — эмоции как отражение именно себя как условия осуществления задачи. Отсюда значение эмоциональности в подростковом периоде.

19.4.1969. Сделал доклад на кафедре педагогической психологии МГУ. По ходу изложения родились некоторые мысли.

Во-первых, есть две структуры отношений, которые все время меняются местами: 1) ребенок — предмет — взрослый, 2) ребенок — взрослый — предмет.

Во-вторых, предметное действие есть единица, в которой в не-расчлененном единстве представлены социальное и операционально-техническая сторона; задача, всегда социально мотивированная, а также предметы и способы действия с ними.

Предлагаемая мною схема периодизации психического развития есть действительное преодоление теории двух факторов (наследственности и среды), которые выступают теперь не как движущие силы (внешние по отношению к развитию), а как условия развития.

Я до сих пор ограниченно понимал учебную деятельность и ее роль в развитии ребенка. Конечно, верно, что она поворачивает ребенка на себя, а ее предмет — изменение самого субъекта.

Не менее, а может быть и более, важно то, что она сама развивается из деятельности, производимой вместе со взрослым, при его помощи в деятельность самостоятельную. Ребенок в ходе обучения может осуществлять учебную деятельность самостоятельно, без помощи взрослого.

Отделение ребенка от взрослого очень похоже на то, которое наблюдается в конце раннего детства, и в этом, видимо, суть дела. Может быть, именно из двух данных линий содержания учебной деятельности, которыми являются изменение самого субъекта и отделение его от взрослого, и возникает основное новообразование (все сказанное очень важно).

Совершенно ясно, что и на протяжении раннего детства происходит то же самое, что и в младшем школьном возрасте.

Может быть, кризис 3 лет и кризис 11 лет следует назвать кризисами самостоятельности или эмансипации от взрослых? Это хорошо позитивностью в противовес негативности. Лучше, чем возраст упрямства. Очень важно!

А как назвать «1 год» и «7 лет»? Что это за кризисы?

He(Me) trotz alter!

Упрямство, негативизм и пр.— это только симптоматика. А как назвать кризис 7 лет? Что лежит за потерей непосредственности? Может быть, это малые кризисы?

30.4.1969. Перечитал некоторые работы Льва Семеновича в связи с волнующим меня вопросом о периодичности и периодизации.

Ясно, что аффект+интеллект=единство. Ясно, что эта межфункциональная связь изменчива. Ясно, что может быть аффект --> интеллект, но может быть и интеллект --> аффект.

Но в чем заключается изменение, остается неясным, и Лев Семенович лишь остановился у самого порога. Какие же еще могут быть отношения между этими двумя сторонами сознания?

Ко мне это имеет ближайшее отношение. Да, периодичность. Да, удалось наметить сходство эпох и входящих в них периодов. Но ведь дошкольный возраст все же отличается от подросткового, хотя по функции они вроде были одинаковы. В чем же развитие?

В чем состоят изменения в отношениях между освоением социальных отношений и операционально-технической стороной при переходе к каждой новой эпохе?

21.7.1969. Всякое решение задачи предполагает ряд шагов, каждый из которых открывает возможности для следующих действий. Оно может быть представлено как дерево ветвящихся возможностей.

Здесь есть две стороны: 1) видеть, какие возможности открывает каждое новое действие и до какой глубины эти возможности могут быть прослежены; 2) ориентироваться на эти возможности с точки зрения достижения искомой цели. Видимо, перед нами два разных процесса. Второе невозможно без первого, но первое вполне возможно без второго.

4.8.1969. Главные вопросы, которые возникли в процессе обдумывания статьи о периодизации и периодичности: 1) Каковы названия для новообразований кризисов? 2) Каковы названия для новообразований стабильных возрастов? 3) Какова периодичность в развитии этих новообразований?

Ведь по моей гипотезе должно быть: кризис 3 лет (Я сам) = кризису 11 лет (чувство взрослости). Это хорошо. За этим—сравнение себя со взрослым на основе достижения в овладении операционально-технической стороной.

А кризисы 1 года, 7 и 15 лет? Что здесь одинакового?

В конце предшествующих стабильных возрастов — новообразования (1 год — Я и взрослый, 7 лет — личное сознание, 15 лет — самосознание). Может быть, это кризисы «расчленения». Как это ни парадоксально!

14.8.1969. Интересная мысль о том, что внутренний план действий порождается из совместных действий с другим. Вернее, из передачи другому способа действия и привлечения другого к совместным действиям.

Как это ни парадоксально, дифференциация внешней и внутренней деятельности=социализация.

21.8.1969. Внутренний план действий — это только тогда и там, где есть ориентировка на характер и результат действий другого человека=партнера или конкурента.

Как он поступит? И как я должен поступить, если он так... Что он в это время делает?

Это механизм, координирующий совместную деятельность, но не рядом, а в сотрудничестве при наличии общей цели. Кажется, в этом суть дела!

4.1.1970. Возникли два соображения. Первое касается игры. Опыты В. А. Недоспасовой имеют принципиальное значение. Дело не только в том, что благодаря принятой системе обучения удастся преодолеть «субъективную» позицию при решении задач на отношения. Вопрос гораздо шире. Ее опыты — модель преодоления «цент-рации» вообще. И в этом основная функция ролевой игры.

В игре ребенок учится смотреть на мир не своими глазами, а глазами другого человека. В опытах Мануйленко и др. проблема роли игры в развитии ставилась со стороны мотивации и произвольности. Но есть, как показывают опыты В. А. Недоспасовой, значительно более общее значение игры — практика изменения позиций. В этом суть дела!

Второе соображение связано с подростком. По данным Савонько, установка на самооценку преобладает уже у 55 % третьеклассников. Если интерполировать, то у четвероклассников — уже 65 %, т. е. у большинства. Следовательно, и это очень важно, установка на самооценку есть не следствие перехода в подростковый возраст, а предпосылка. В частности, предпосылка возникновения чувства взрослости.

Возникновение установки на самооценку должно быть понято как результат учебной деятельности, ее личностный аспект. Об этом я уже думал, но не было фактов. Теперь они есть.

23.1.1970. У меня возникла мысль, что, может быть, кризис 7 лет, который Лев Семенович описывал как потерю непосредственности,

определяется «децентрацией», за которой стоит расчленение Я и НЕ Я. Ребенок научается смотреть на себя со стороны. А как он выглядит в глазах других? В этом, видимо, суть того клина, который вбивается между мыслью и поступком. И симптом «горькой конфеты», и сдерживание себя, так называемые волевые моменты (они — не волевые).

Инстанция «стыдно». Что такое «мне стыдно»? Не выглядеть смешным? Лев Семенович пишет, что за этим — обобщение переживания; но здесь и микроскопические изменения, которые за ним лежат.

Но тогда проблема расщепления существенно важна в дошкольном и подростковом возрасте, а не в кризисе подросткового периода. Под ее знаком проходят как раз кризисы 7 и 15 лет, а в подростковом возрасте для нее есть все условия.

Может быть, это связано с тем, что дошкольный и подростковый периоды — возраста усвоения моральных норм.

Кризисы 3 и 11 лет: отождествление Я и НЕ Я.

Кризисы 7 и 15 лет: расщепление Я и НЕ Я.

Можно ли говорить о развитии сознания и самосознания? О первом как об отождествлении, о втором как о дифференциации.

31.1.1970. При рассмотрении вопроса о переходных периодах необходимо иметь в виду, что средние статистические данные стирают границы переходов, растягивают их и превращают весь период в переходный.

Критический характер переходов может быть выяснен только на основе индивидуальных кривых. Иначе многое неясно, поскольку переходы возникают индивидуально в разное время. Так, если они протекают, например, на протяжении 2—3 лет по 30 % каждый год, то все сглаживается. Это надо всегда иметь в виду при рассмотрении кривых развития любой функции и любого процесса.

29.3.1970. В начале обучения наблюдается противоречие между содержанием учебной деятельности и ее мотивацией. К. школьному возрасту, по данным Л. И. Божович, появляется тенденция к серьезной общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности. Удовлетворение данной тенденции в наших условиях происходит в школе, оказывается, это удовлетворение безразлично к содержанию учебной деятельности. Деятельность может быть любой.

Отсюда неминуем распад, так как общественная значимость и общественная оценка не могут ее поддерживать сколь угодно долго; что и происходит. На смену должна прийти адекватная мотивация — познавательная. Если она не приходит, то наблюдается распад учебной деятельности.

Из учебной деятельности должна быть извлечена ее суть. Необходимо совпадение содержания и побудительной силы. Но возникновение познавательных мотивов зависит от содержания и типа учения, от характера учебных задач.

26.4.1970. Сегодня у меня возникла мысль, что выделение Я

из пра-мы связано с коренным изменением строения деятельности ребенка. На самых ранних этапах это в подлинном смысле слова совместная деятельность, в которой взрослый действует вместе с ребенком. Здесь у ребенка вообще самостоятельных действий нет, так как взрослый действует руками ребенка (лишь постепенно вычлениются отдельные звенья, производимые собственно ребенком). Взрослый начинает действие, потом младенец его продолжает, и вновь действует взрослый.

Так происходит научение еде, ходьбе, манипулированию с предметами. Следовательно, ребенок отделяет себя прежде всего от взрослого, его сознание социально по своему содержанию (Я — Ты) и происхождению (совместная со взрослым деятельность — самостоятельная деятельность).

У слепоглухонемых (см. работы А. И. Мещерякова) это очень ясно и четко выражено. У них в полном смысле слова сознание строится.

В принципе точно так же происходит и у младенца. Последнее очень важно для развиваемой мною теории периодизации. Младенчество — это «ребенок+взрослый», и главное — отделение ребенка от взрослого, рождение самого первичного личного сознания.

8.4.1972. Лев Семенович не оставил нам сколько-нибудь ясной картины психологического механизма тех феноменов, которые он обозначил как основные. Это «обобщение переживаний» и «потеря непосредственности». Последнюю он понимал как переход от импульсивного, непосредственного поведения к такому, в котором между ситуацией и поведением вклинивается интеллектуальный момент.

Что эта за «клин»? Под влиянием идеи А. В. Запорожца о смысловой ориентировке, связанной с эмоциями и лежащей в их основе, я пришел к мнению, что психологический механизм «потери непосредственности» заключается в возникновении особой внутренней ориентации в смыслах дальнейших отношений со взрослым или будущего положения в кругу сверстников, т. е. смысловой ориентации на социальную позицию, которая может возникнуть в результате выполнения данного поступка.

Это важная мысль: все поведение приобретает ориентацию на будущее, но не продукт предметного действия, а на результат поступка. Такая внутренняя ориентация становится возможной только при условии обобщения переживаний. Таким образом, «обобщение переживаний» — не в одном ряду с «потерей непосредственности». Надо продумать, что же есть результат поступка.

С Женей Бахорским¹ удалось провести важное исследование по формированию выполнения правила. Из полученных данных следует, что выполнение даже чисто технического правила включено в систему отношений «ребенок — взрослый». Интересно, что удастся сформировать подчинение даже бессмысленному правилу путем введения

¹ Дипломник Д. Б. Эльконина.— *Примеч. ред.*

внешних опор социальных отношений «ребенок — взрослый». Важна устойчивость сформированного отношения, т. е. правило первоначально персонифицировано и распространяется только на экспериментатора.

22.6.1972. Главное сейчас — борьба с натурализмом, который не преодолен в главном и основном. Основы борьбы заложил Лев Семенович. Это проблема «интер» и «интра».

Идея предметной деятельности, как это ни парадоксально звучит сейчас, не приводила к решению данной проблемы, которая в значительной степени является проблемой «ребенок — взрослый». Не «ребенок — предмет», а именно «ребенок — взрослый». Предмет между ними.

Даже П. Я. Гальперин в своей теории поэтапного формирования умственных действий, наиболее близко подошедший к ее решению, главное внимание обратил на движение от предметного к умственному действию, оставив в стороне вопрос, что это есть переход от «интра» к «интер». Односторонность теории состоит в том, что в ней не показано движение от совместной деятельности и ее средств к становлению самостоятельности с ее средствами. Первые два этапа — в материальном и громко — речевом плане — «интер». Но уже речевой план «про себя» — «интра». Данный переход надо уловить, но не только в речевом общении, а во всяком действии, даже там, где невозможно речевое общение между взрослым и ребенком. Его надо экспериментально показать, меняя отношение «взрослый — ребенок».

Таким образом, даже теория поэтапного формирования умственных действий не лишена элементов натурализма.

Я прав в том, что на предмете не написан человеческий способ его употребления. Он известен только обществу, т. е. человеку как носителю способа.

10.11.1972. Мне не дает покоя вопрос: как могло у В. А. Недо-спасовой получиться, что, формируя условно-динамическую позицию на материале относительных понятий типа «три брата», перенос происходит на отношения не только на пространственные, но и на отношения «включения», «часть — целое» и т. п. Все они, с точки зрения Пиаже, чисто логические операции.

Здесь какая-то загадка! Если ее разгадать, то некоторые вопросы значительно прояснятся. Необходимо, во-первых, проверить сам факт, во-вторых, исследовать более широко перенос и его границы, в-третьих, теоретически понять, что же общего между этими, как кажется, различными феноменами.

Может быть, за самой обратимостью операций, которая, по Пиаже, лежит в основе как феноменов «сохранения», так и феноменов включения, лежит смена позиций, которая содержит в себе обратимость «Я ↔ НЕ Я».

25.8.1973. Человек не может жить в беспорядке. Он активно ищет порядок. Стохастические процессы, вероятностное прогнози-

рование лишь частные случай порядка. Вероятность — особая форма закономерности! Стресс — отсутствие возможности установить порядок. Надо учить человека наводить в ситуации порядок и видеть его.

Проблема локализации должна быть коренным образом пересмотрена. В ней есть не только межфункциональные связи по горизонтали, но и (что не менее важно) связи по вертикали. Локализация не двумерна, а трехмерна.

Я уже где-то говорил (а может быть, и писал), что деятельность имеет ведущее значение в период ее становления. Моя ошибка, видимо, заключалась в том, что я рассматривал деятельность со стороны ее содержания. Но ведь в ней есть и структура. Развитие структуры тесно связано с содержанием и составляет основу ее ведущего значения.

26.8.1973. Сформулирую мысль, которая может лечь в основу целого ряда конкретных экспериментальных исследований.

Намеченное мною противоречие между развитием мотивационно-потребностной сферы и операционально-технической стороной должно быть найдено в основной единице.

Во-первых, в структуре деятельности должно и не может не быть противоречия между ее мотивацией и ее же операционально-технической стороной, которая есть непосредственно ее предметное содержание. Такое противоречие наблюдается в учебной деятельности в самом начале ее формирования. Широкие социальные мотивы учения, возникающие под влиянием усвоения общих задач человеческой деятельности в дошкольном возрасте, приходят в противоречие с предметным содержанием учебной работы, которая есть индивидуальная деятельность, и т. п. Это при правильном руководстве должно приводить к формированию собственно познавательных мотивов учения. То, что мы наблюдаем в становлении учебной деятельности, есть модель имеющих здесь место противоречий и модель их разрешения. В игре все должно быть по-другому, почти наоборот.

Во-вторых, это же противоречие должно иметь место и в идеальном действии. Только здесь наличествует противоречие между целью и способами ее осуществления, которое тоже определенным образом разрешается.

6.1.1974. Подход к диагностике необходимо разрабатывать с точки зрения не структуры личности, а ее развития. Для этого надо понять особенности каждого периода развития — его ведущую деятельность и связанные с ней новообразования. Ведь, какова бы ни была «идеальная» схема структуры личности, главное — имеются ли возможности развития личности и как оно идет. Существующие системы Бине, Векслера, Гезелла и других психологов должны быть рассмотрены прежде всего с точки зрения того, как они понимают развитие.

13.1.1974. В настоящее время в советской психологии есть по

крайней мере три в чем-то сходные, а в чем-то и очень отличные концепции формирования новых психологических функций, способностей и т. п.

Первая принадлежит Л. С. Выготскому — это концепция «интер»-и «интра»- и перехода первого во второе. Вторая принадлежит А. Н. Леонтьеву — это концепция структуры деятельности и динамики перехода от действий к операциям (она включает в себя проблему смысла и значения). Третья принадлежит П. Я. Гальперину — это концепция поэтапного формирования умственных действий и понятий.

Все три концепции росли из одного корня, но они разошлись и стали разными.

10.3.1974. Читал «Диагностику развития...» Льва Семеновича, в которой он критикует симптоматологию. И я подумал, что в исследовании подростков, в частности при обнаружении у них чувства взрослости, мы впали в симптоматологическое описание. Надо раскрыть это чувство взрослости (и кажется, я делал такую попытку) как переходную форму самосознания. Ведь все новообразования кризисов носят переходный характер. Не составляет исключения и этот симптом.

17.4.1974. Периоды детства, выделяемые в ходе развития современного ребенка, приобрели в настоящее время характер непреложности и интересуют нас только своим содержанием. Однако ответить на вопросы о содержании психического развития в тот или иной период детства, а тем более о смене периодов детства невозможно, не уяснив их исторического характера.

24.4.1974. В исследованиях структуры личности главное внимание обращено на совпадение уровня в развитии отдельных ее компонентов. Отсюда и всевозможные интеркорреляции между ними. Уровень ценностных ориентации совпадает со структурой деятельности и предметной организацией сознания и т. д. Но такое совпадение — частный акт, имеющий конкретное значение для данного индивидуального случая, а может быть, и для прогноза.

Но если есть совпадение в уровнях, то оно может означать только одно — отсутствие внутренних тенденций для развития. Совпадение равно покою. Нормально именно несовпадение, ибо в нем заключены тенденции развития. Несовпадение не должно быть одинаковым в различные периоды детства, и, может быть, по этому несовпадению и следует судить о том, в каком именно периоде развития находится ребенок.

У Льва Семеновича системное и смысловое строение сознания тоже совпадало, но одновременно из всей его концепции было ясно, что смысловое строение сознания (значение, речь) — ведущее и перестраивает системную структуру.

Положительный прогноз возможен только там, где при относительно низкой организации деятельности есть высокие интеллектуальные достижения, а не при их совпадении.

24.8.1974. Вчера у нас был Александр Владимирович¹. Зашел разговор о теоретических проблемах современной психологии. Главное его сомнение: действительно ли в раннем детстве отношение «ребенок — предмет» выступает ведущим? Он думает, что это период ориентации в смыслах, а следовательно, основным в нем является отношение «ребенок — взрослый». По этой проблеме надо ставить исследование. Имеющиеся факты пока за меня. Но и я сам в этом сомневался.

15.10.1974. Одновременно несколько идей:

1) проект² должен создавать возможности для эксперимента; его конструкция должна быть очень свободной для опытов с разными режимами в любых потоках, сразу может идти два-три различных эксперимента; это очень важно;

2) школа не должна быть казармой — пребывание в ней, как в клубе, должно быть свободным, детей в школе нельзя запирать — они должны туда рваться;

3) уже в предварительном наброске проекта предполагалось включение взрослых в жизнь школы и, главное, в воспитание детей (руководство кружками и т. п.); «воспитатель должен быть воспитан»; лозунг — каждый родитель минимум два часа в неделю должен отводить школе и детям;

4) с определенного времени, например с 19 ч 30 мин, школа (ее кабинеты, залы, комнаты) должна быть открыта для взрослых — родителей школьников для их совместных занятий;

5) должны быть предусмотрены совместные мероприятия родителей и детей (общий хор, общий оркестр, общие выставки технического творчества и различных видов искусства и т. д.).

17.10.1974. По поводу детского центра у меня возникли сомнения. Если ребенок на протяжении чуть ли не 14 лет, т. е. начиная с трехлетнего возраста и до окончания школы, будет все время вращаться и жить в кругу одних и тех же детей, то не приведет ли это к значительному сужению системы его общественных отношений?

Опасность своеобразного монастыря есть. Нужно продумать пути ее устранения в следующем направлении: 1) вся внеклассная и внешкольная деятельность должна строиться не по «классному» принципу; 2) общественно полезный труд также должен строиться не по «классному», а по бригадному принципу; бригады должны быть обязательно разновозрастными; 3) самоуправление с обязательными сменными функциями и опять же разновозрастные.

Детей непременно следует выводить за пределы своей группы, всячески стимулируя свободные как одно-, так и разновозрастные постоянные и временные объединения. Главное — не «монастырь»!

¹ А. В. Запорожец.— *Примеч. ред.*

² В это время Д. Б. Эльконин и А. В. Запорожец вместе с группами своих сотрудников работали над Проектом детского центра.— *Примеч. ред.*

17.11.1974. Пришел Петр Яковлевич¹. Ему очень понравился малыш², и он долго смотрел на него, особенно в то время, когда я с ним разговаривал, пытаясь вызвать у него улыбку. При этом ясно было видно, как сосредоточивается на лице и начинает производить какие-то попытки произнести звук. Петр Яковлевич сказал (и это очень верно и мудро) : «Какую же громадную работу проводит этот маленький человек!» Да, прямо на глазах происходило рождение первейшей потребности, потребности в другом человеке как основном, центральном компоненте условий жизни (я это называл ситуацией социального, именно социального комфорта). Это работа, во-первых, по рассматриванию, отождествлению знакомого лица и, во-вторых, по поискам тех движений голосового аппарата, посредством которых можно ответить на обращение и установить связь с данным компонентом ситуации.

Здесь рождается принципиальное различие между криком и плачем как психофизиологической реакцией и первым активным звуком как актом поведения, направленным на взрослого, а тем самым на выделение предмета потребности, а тем самым и на формирование этой потребности.

Вот она — первейшая социогенная потребность — социальная по содержанию и по происхождению.

23.2.1975. В моей книге «Современное детство»³ есть мысль об одном из основных новообразований учебной деятельности: предпосылки ее превращения в самообучение, переход к кризису подросткового периода.

Ранние периоды детства в свете моих наблюдений над Андрей-кой видятся сейчас по-новому: 1) ощупывание как «прослеживание» предмета рукой и рождение тактильной чувствительности, важной для хватания; 2) хватание, как первое действие, включающее соотнесение образа и предмета и разделение ранее слитых образа и предмета; 3) превращение ряда отправлений в поведенческий акт (это особенно ясно проступает в плаче, хныканье, узнавании).

Возникла одна особая мысль об игре: принятие ребенком роли и отождествление себя с другим. Ребенок смотрит сначала на взрослого, а затем на своего сверстника. Смотрение на взрослого очень важно: оно определяет, во-первых, функции взрослого, во-вторых, то, что сам он еще не взрослый.

14.9.1975. Готовясь к выступлению на юбилее А. В. Запорожца, я продумывал вопрос об его открытии, связанном с так называемым эмоциональным предвосхищением ребенком будущих отношений. Но

¹ П. Я. Гальперин.— *Примеч. ред.*

² Андрей — внук Даниила Борисовича.— *Примеч. ред.*

³ В это время Д. Б. Эльконин готовил материалы и писал отдельные части для своей книги «Современное детство», которую он подготовил, к сожалению, не успев (некоторые ее материалы он затем использовал в других работах).— *Примеч. ред.*

значение этого открытия может быть понято только в контексте периодизации. В этом открытии заключена фундаментальная идея, позволяющая понять радость и непосредственность ребенка-дошкольника.

В частности, это касается и игры. Игра потому радостна, что в ней ребенок проигрывает свое будущее новое положение. Вот она — практическая форма эмоционального предвосхищения положения взрослого.

Для меня стала понятной несостоятельность концепции определяющего значения ценностных ориентации в проблеме неуспеваемости. И вообще, несостоятельность всей концепции корреляционных зависимостей¹.

Вообще прямых зависимостей не может быть. Факты указывают на наличие известного отставания мотивационной сферы от операционально-технической. Так оно и должно быть в первой половине младшего школьного возраста. Иначе просто и не может быть, так как новые ценностные ориентации еще не оформились, ибо не сформировалась еще новая учебная деятельность. Возможно, данные несоответствия вообще имеют прогностический характер. Там, где есть высокие показатели операционно-технической стороны — организации деятельности и умственного развития ребенка, там хороший прогноз; наоборот — плохой прогноз.

Это ключ к пониманию процесса развития. В нем надо искать не соответствия, а несоответствия. Там, где полное соответствие, там покой. Это надо еще раз продумать; может быть, в этом состоит ключ и к пониманию прогноза. Здесь ключ и к индивидуальному подходу. Проблема неуспеваемости — пример тому. Данное положение надо раскрыть, придав ему принципиальный характер в психодиагностике, которая не отбор, а именно диагностика, т. е. определение сущности, природы «болезни», переход от симптомов «к клинике». Неуспеваемость или, наоборот, успеваемость и их показатели только симптомы.

Психодиагностика имеет три аспекта: 1) отбор, 2) собственно диагностика, 3) контроль за ходом развития.

20.9.1975. О научных проблемах детского центра.

Первая — целостный план школы. До настоящего времени основное внимание обращалось на программы отдельных предметов, на их насыщение учебным материалом и приближение к современным требованиям. Все предметы, особенно в средних классах школы, шли параллельно. Отсюда многопредметность, а главное, конкретика в расположении материала. Подобное расположение, или логика прохождения учебных предметов, диктовалось тем, что каждая ступень обучения должна давать школьникам к VIII классу относительно законченную систему знаний по всем предметам.

¹ Здесь Д. Б. Эльконин имеет в виду зависимости между типом ценностности, общей структурой деятельности и предметной организацией сознания. — *Примеч. ред.*

Теперь положение существенно и принципиально изменилось и стало возможным такое построение учебного плана школы, которое исходило бы из логики внутренней связи между различными областями знания. Например, когда должна даваться физика? Мы рвемся к более ранним срокам. А правильно ли это? Можно ли давать школьникам физику без математического аппарата или сначала дать им весь необходимый и достаточный аппарат, а затем уже и физику?

Химия появляется вслед за физикой, а правильно ли это? Химия не требует особой математики, а вместе с тем она — основа биологии. Можно ли и правильно ли вводить биологию без химии? То же относится к гуманитарным наукам (язык, литература, история и т. п.).

Выход только один — комплексирование учебных предметов и существенная перестройка учебного плана школы. Лишь в самом процессе преподавания может возникнуть мотивация перехода к усвоению нового знания.

Вторая — «сгущение» курсов. Надо ли иметь годовые учебные планы или можно строить курсы сгущенно, концентрированно? Это относится ко всем предметам, но особенно к тем, усвоение которых искусственно растянуто по 1 часу в неделю. Например, биология, химия, география и т. п. Очень интересен опыт В. Ф. Шаталова.

Третья проблема связана с тем, как научить детей составлять ориентировочную схему сначала отдельного раздела, а затем и всего предмета. Нужно работать над внутренней логикой усвоения системы понятий, а не одного понятия (сжатые схемы — знаковые, модельные и др.). Суть дела — в прямой работе над связями, а следовательно, над развитием. Это путь к мировоззрению и методу — всеобщая схема мира. NB.

Четвертая проблема касается возрастных и индивидуальных вариантов развития. Контроль, прогноз развития. Внутренняя структура развития.

11.10.1975. Представление Пиаже, как, впрочем, и наших авторов, о наличии прямой и непрерывной связи между различными этапами развития мышления (дооператорный интеллект, конкретные операции, формальные операции; наглядно-действенные, наглядно-образные; словесно-логическое мышление; синкреты, комплексы, понятия) ложно. Это пережиток функционализма, пережиток невозрастного подхода.

В действительности здесь нет непрерывности. Да, имеет место некоторая временная последовательность, но она не означает причинной зависимости, внутренне необходимой связи. Здесь есть прерывность!

Данные, касающиеся формирования у детей условно-динамической позиции (В. А. Недоспасова) и условности отношения детей к признакам вещей (Е. В. Филиппова), доказывают, что услов-

ность — важнейший, может быть, даже определяющий момент в развитии мышления. Но условность не чисто интеллектуальное образование. Это образование особого типа, хотя оно и становится средством гипотетического мышления. Условность социальна по своему происхождению, по своей природе.

16.11.1975. До сих пор в детской психологии при рассмотрении развития анализу подвергался главным образом ведущий тип деятельности (или соответствующий ей тип отношений), а все остальное оставалось в тени. Но ведущий тип деятельности необязательно у каждого ребенка становится действительно ведущим. Может быть такое положение, при котором ведущими отношениями оказываются совсем другие — бытовой труд и позиция в семье или еще +что-то (занятие музыкой или фигурным катанием) — и тогда вся структура деятельностей радикально изменяется.

Все то, что писал Лев Семенович о системном строении сознания, надо приложить к системному строению различных видов деятельности.

Но тип деятельности, раз возникнув, не исчезает — он качественно трансформируется благодаря своим внутренним противоречиям и влиянию других видов деятельности.

Всякий период представляет собой систему различных видов деятельности, каждый из которых выполняет свою функцию. Надо рассмотреть внутреннюю связь между отдельными деятельностями и переходы одной в другую. Следует дать схему возникновения новых видов деятельности и изменение их системы.

29.12.1975. Читал последнюю лекцию из введения в детскую психологию на III курсе («Обучение и развитие»). Читал как обычно. Рассказал о постановке вопроса Львом Семеновичем, об исследованиях, которые были тогда предприняты, о постановке вопроса нами в экспериментальной школе, о некоторых результатах этих исследований, о выводах из них, связанных с возрастными возможностями усвоения знаний, и т. п.

Затем все повернул. Дело в том, что сама постановка проблемы в настоящее время коренным образом изменилась и наши исследования имеют ближайшее отношение к решению центрального методологического вопроса — деятельность субъекта и развитие. Обучение есть нечто внешнее по отношению к развитию. Союз «и» выражает заранее принятое противопоставление обучения и развития, а следовательно, нет выхода за пределы двух факторов. Это среда и развитие; это среда и что-то внутреннее, в конце концов спонтанное. Это как у Пиаже — может ли обучение «сдвинуть» стадию или нет?

В действительности дело обстоит не так. Между обучением и развитием стоит деятельность субъекта, деятельность самого ребенка. Суть в действиях ребенка, которые могут быть двух родов: 1) моделирования и 2) трансформации модели с изменением одной из составляющих сторон и установление функциональных зависимостей.

9.3.1976. Наблюдая над ходом возникновения и расширения так называемых предметных действий, я обнаружил одно интересное обстоятельство, вернее, ряд фактов, на которые до сих пор не обращали внимания. Вместе с тем эти факты совсем по-иному ставят вопрос о генезисе предметных действий.

Наши наблюдения свидетельствуют, что наряду с действиями, которые называются функциональными и которые связаны непосредственно с физическими свойствами объектов и ориентировочной реакцией на новое, возникают и другие действия. Их отличие от первых в том, что они совершаются по образцу действий, показанных взрослыми, и сопровождаются ориентацией на этот образец с четкой констатацией ребенком правильности их выполнения и соответствия образцу.

Андрей все такие действия сопровождает словами «так, так». Это обычно цепочка действий. Наличие явной ориентации на образец отличает подобные действия от чисто функциональных. Складывается впечатление, что задача ребенка в том, чтобы произвести действие именно «так», а это и есть его результат.

Если это верно, то можно преодолеть чисто физикалистские представления. Ориентация на свойства предметов оказывается включенной в ориентацию на образец! Может быть, это и есть собственно предметные действия, и дело не в приспособлении руки к орудию и его свойствам, а в ориентации на образец.

23.11.1977. С общебиологической точки зрения, теория «проб и ошибок» применительно к условиям естественной жизни животных есть чистое безумие. При первой же ошибке животное гибло бы. Следовательно, все приспособление должно проходить без «проб и ошибок». Путь к этому — через ориентировочно-исследовательскую деятельность в детстве, и такова роль детства.

С этой точки зрения, и техника образования условных рефлексов — чистые артефакты. Такого в действительности не может быть. Хотя соответствующая методика позволила вскрыть некоторые особенности динамики нервных процессов, но, с общебиологической точки зрения, образование новых форм поведения в индивидуальном опыте по механизму условных рефлексов невозможно.

10.12.1977. Много думал о детской психологии, возможно в связи с предстоящим докладом.

1. Понятие ведущей деятельности надо несколько дополнить: ведущая деятельность — это такая деятельность, внутри которой дифференцируются следующие за ней виды деятельности; ведущая деятельность — это такая деятельность, которая является центральной в структуре и системе деятельностей, т. е. под ее влиянием происходит их развитие и она входит в них.

2. Основным принципом при рассмотрении природы ведущей деятельности должен быть методологический принцип «сверху — вниз». Ростки высших форм внутри низших не могут быть выявлены, пока не появились и не проанализированы высшие формы. Ана-

лиз показывает, что уже внутри самых начальных форм -предметной^ч деятельности содержится игра — отношение к образцу (ко взрослому) . Точно так же в развернутой форме игры содержатся важнейшие элементы учения. Деятельность становится *необходимой*]

3. Процесс психического развития историчен и конкретен. Воспитание — процесс воспроизводства рода, но противоречие в том, что он должен быть процессом *расширенного воспроизводства*, а это возможно только в том случае, если при воспитании предвидится будущее. Дети требуют от общества представления о его собственном будущем. А родители воспитывают своих детей «по образу и подобию своему».

14.12.1977. Мне пришла в голову интересная мысль, которую надо провести в первой части книги «Детство», если буду ее писать.

1. Следует подойти к эволюции детства в связи с эволюцией отношения организма детеныша и организма матери. Насекомые, рыбы, птицы (гнездятся, появляется уход), млекопитающие, человек.

Может быть, отбор осуществляется главным образом в детстве. Отсюда роль детства в эволюции живых организмов. Рыбы — нет связи. А как с пресмыкающимися? Это необходимо хорошо продумать, собрать материалы.

2. Надо понять эволюцию форм поведения животных и особенно их детенышей в связи с этим отношением (организм ребенка — организм матери). У меня перед глазами фильм о гигантских черепахах. Только что вылупившиеся из яйца маленькие черепашки устремляются к берегу, а над ними кружат хищные птицы, которые хватают их и последние гибнут, едва успев появиться на свет. Может быть, тупиковые формы зависят от выживаемости детенышей?

3. В эмбриологии установлено, что, во-первых, в ходе филогенетического развития происходит сжатие, сокращение начальных периодов эмбриогенеза и, во-вторых, все наиболее важные функции закладываются рано, т. е. происходит сдвиг вниз (это нужно проверить, посмотрев у Шмальгаузена и Северцева).

А не происходит ли что-то подобное в истории детства? Не происходит ли сдвиг вниз, т. е. сокращение периодов детства и насыщение их новым содержанием — развитием фундаментальных, основных качеств? Примеров тому много. Является ли это требованием общества, идущим вразрез с законом развития, или это закономерно? Если так, то главное требование к воспитанию в раннем детстве — формирование возможно более широкой ориентировки и не замыкание слишком рано функциональных систем.

18.8.1977. Человек — всегда *два человека*. Это начинается очень рано, в чем и все дело. Это человек и его super ego (Фрейд что-то угадал) ; человек и его совесть и т. п. (Достоевский, Толстой и многие другие писатели). В этом же парадокс Льва Семеновича: «ребенок плачет как пациент и радуется как играющий».

Может быть, именно поэтому со-знание? В игре — ребенок и роль,

в предметном действии — ребенок и образец. Предметное действие — и есть начало со-знания.

Посмотреть Ф. Д. Горбова («Я — второе Я»), Ф. Т. Михайлова и др. У Льва Семеновича в «Педологии подростка» есть что-то об этом.

С этой точки зрения нужно просмотреть развитие того, что называется «личностью».

20.12.1977. Человек — *всегда* два человека. В основе духовного движения — «святое недовольство». Всегда «один» недоволен «другим» (например, противоречие между самооценкой и уровнем притязаний; у подростков — взрослость). Нет! Именно не всегда, а только в определенном периоде. «Святое недовольство» только в определенные периоды развития.

Человек недоволен и решает изменить обстоятельства, а ребенок меняет не обстоятельства, а свое положение в данных обстоятельствах (что и есть его обстоятельства).

21.12.1977. Может быть, принципиальное различие между развитием операционально-технической и мотивационно-потребностной сторон деятельности заключается в том, что вторая развивается скачками.

От одного мотива к другому нет прямого перехода, как и от одной потребности к другой. Они просто разные. Меняется их предмет, их предметное содержание.

9.2.1978. Сегодня после лекции начал размышлять по поводу «святого недовольства» как внутренней движущей силы развития личности, а тем самым и всего психического развития.

Ребенок не может как-то изменить обстоятельства своей жизни, но может изменить свое место в этих обстоятельствах (это не совсем правильно!) и требовать нового отношения к себе. Однако тут очень легко сползти на недовольство не собой, а внешними условиями. Вот в чем надо разобраться!

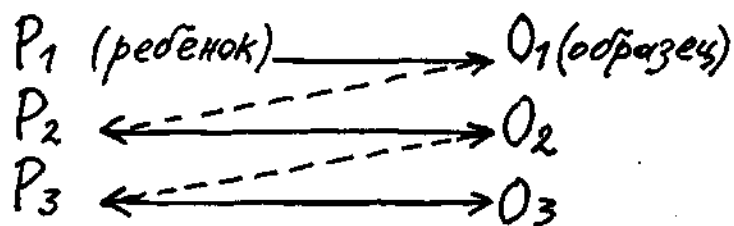
Но суть дела в том, что «святое недовольство» направлено на себя, оно требует самоизменения. Я уже думал, что решил вопрос, а на самом деле только поставил его.

За всякой задачей, которую ставит себе ребенок по овладеванию каким-либо предметом, всегда лежит изменение ребенка. За всякой внешней задачей стоит внутренняя задача. Может быть, это и есть «пролегомены» ко всякой будущей детской психологии? Это и есть «самодвижение» и преодоление противоречий между внешним и внутренним.

24.4.1978. Ребенок уже очень рано два человека — он и другой (образец). Последний всегда другой человек, но каждый раз в другой форме, другой стороной.

Переходы — периоды возникновения новых образцов, а стабильные периоды — периоды овладения ими, а деятельности (ведущие) — формы их усвоения. Тогда усвоение есть внутренне необходимый момент развития. Это и есть форма взаимодействия между реаль-

ной и идеальной формами. Все уже было у Л. С. Выготского, только не развернуто. Есть два ряда:



Неясно, как идет движение от O_1 к O_2 . Почему в образце ребенку открывается именно это, а не другое?

Почему O_1 — делать, как ты? Почему O_2 — быть, как ты? Почему O_3 — уметь то, что ты?

Момент взаимодействий P и O очень важен. Дело в том, что O — это не образ другого, а *образ себя через другого*, т. е. каким я хочу, стремлюсь быть. Образец — не нечто внешнее; это форма его (P) сознания другого в себе. В игре очень ясно ($Я$ — папа).

Важно понять, что такое образец своего будущего $Я$. Интуитивно мысль ясна, но как ее превратить в понятие? Главное здесь — самодвижение. Внутреннее противоречие развития; именно в этом несовпадении P и O (себя). Оно возможно и до рефлексивности. Последняя начинается в своей примитивной форме только в 7 лет. Это и есть обобщение своего переживания: $Я$ — не то, я хочу быть то! «Святое недовольство» и есть тенденция к *самоизменению*. Мысль очень важна, и ее обязательно надо развить. Именно с этим связана вся проблема позиции. Ведь собственно позиция и есть другое $Я$.

Таким образом, вся проблема «центрации» и «децентрации» есть проблема « $Я$ — другой», « $Я$ — другое $Я$ ». Именно она — проблема двух человек в одном.

24.6.1978. «Центрация» и «децентрация» — необходимые моменты всякого предметного действия. Во-первых, любое действие, направленное на достижение цели, очень субъективно, ибо отбор свойств объекта происходит в соответствии с целью. Во-вторых, с самого начала формирования собственного предметного действия всегда есть другой человек. $Я$ действую, как другой, а это и есть начало «децентрации». Таким образом, «центрация — децентрация» — противоречие, присущее всякому предметному действию.

25.5.1980. Готовя статью «Детство» для «Психологического словаря», еще раз думал над историческим возникновением периодов детства.

1. Только у человека детство имеет историю.

2. Ни у одного из видов ныне существующих животных, включая человекоподобных обезьян, нет истории детства. Видимо, с момента возникновения того или иного животного вида и на всем протяжении его существования детство по содержанию и длительности остается неизменно (это очень важно).

3. История детства не просто его удлинение, не просто надстройка одного периода над другим. Гипотетическая схема истории детства такова: а) раннее детство — взрослость (в смысле места в системе социальных отношений) и внутри нее половая зрелость; б) раннее детство — период обучения — зрелость; в) раннее детство — период обучения — конец детства (инициация) ; г) раннее детство — игра — период обучения — подростковый возраст; д) раннее детство — игра — обучение — удлинение подросткового периода за пределы полового созревания; е) раннее детство — игра — обучение — подростковый период — возникновение ранней юности.

4.12.1981. На лекции по детской психологии рассказывал об относительно новых теориях развития, в частности об американской теории социального научения.

Возник вопрос: как могли быть соединены две столь противоположные концепции — бихевиоризм и фрейдизм? И я это, кажется, понял.

Гениальность учения Фрейда заключается в том, что если сбросить с нее сексуальную оболочку, то за ней раскрывается тончайшая сетка социальных отношений (самых разных — от интимных до широких). За всеми травмами (отнятие от груди, Эдипов комплекс) стоят социальные отношения. Какие? И здесь ограниченность Фрейда — он принял антагонистические отношения определенного общества за всеобщие. А бихевиористы создали теорию приспособления к этим отношениям, как крысы в лабиринте.

27.12.1981. Почему знак, в противоположность орудию, направлен «внутри» и, главное, организует поведение? Если его брать натурально, то в нем нет ничего, что бы могло это делать. Почему люди бросают жребий, который организует решение, или, как кафр, ждут указания сна? Почему «коготь рыси», «узелок на память» и т. д. организует поведение? Почему внимание да и другие процессы при этом протекают иначе? Ведь это мистика!

Происходит так потому, что знак, который вводится другим человеком,— нововведение в организацию поведения первого индивида. В этом смысл всякой знаковой операции; значение знака в той *функции* другого человека, в которой он вводится в организацию поведения. Они могут быть различны (решающий, контролер, вообще помогающий, напоминающий о ком-то). Знак — нечто вроде подарка. Ведь подарок — напоминание о том, кто его сделал. Именно поэтому знак социален, именно поэтому он организует поведение. В истории культуры (ритуал, миф, даже религия) знак имеет такой же смысл и значение.

Это мне кажется очень важным. Есть и естественная история знака, которая начинается очень рано. У младенца, например, покачивание — знак присутствия взрослого. Знак действует не как нечто единичное, а как социальный агент. А отсюда — ход к диало-гизму.

То, чем занимается П. Я. Гальперин и чем занимался А. В. Запорожец (эталоны, меры), — не знаки, а познавательные орудия, они расчленяют предметы познания, это материальные орудия анализа. Во всяком случае они не совсем то, чем интересовался Л. С. Выготский (они уже вторичные знаки).

Все примеры, которые он приводил в связи с проблемой организации поведения, истолкованы и поняты им не совсем так! Жребий. — призыв другого человека решить проблему. Сон кафра — пусть кто-то решит за меня. Основное значение знака — социальное, т. е. организация своего поведения через другого.

14.2.1982. Несколько мыслей в связи с диссертацией Н. Н. Авдеевой «Развитие образа самого себя у младенца». Работа хорошая и очень интересная по фактическому материалу, хотя мне кажется, что его интерпретация иногда чрезмерно обща и несколько натянута.

Что главное? К концу 1-го года возникает дифференциация отношений ребенок — взрослый, но относительно к одному взрослому. До этого существовала дифференциация отношений с разными взрослыми (свой — чужой, разные члены семьи — все строится по принципу «один взрослый — одно отношение»).

Возникают по крайней мере три отношения. И здесь начинается борьба ребенка за положительное эмоциональное отношение к нему в целом. Отсюда и появление негативистических реакций ребенка взрослому. Здесь непонимание — его центр. И здесь Лев Семенович не совсем прав — дело не в непонимании «автономной» речи, хотя и оно имеет место (но он все связывал с этим). А дело, видимо, в непонимании *отношения* со стороны взрослого. Как же он в конце концов относится к нему? Поэтому реакция ребенка на «запрещение» взрослым какого-либо частного действия (пусть неправильного), попытка его снять, попытка со стороны ребенка выяснить отношение к нему взрослого. (Хороший пример превращения ребенком подобных запретов в своеобразную игру в непослушание). Видимо, это пробующие, ориентировочные действия, направленные на выяснение отношений взрослого к ребенку.

Может быть, непонимание автономной речи лишь частный случай. Это очень важно! Ежели так, то и кризис 1 года жизни вращается по оси отношений «ребенок — взрослый». Остается неясным только кризис 7 лет. А я ведь думал, что кризисы 1 года и 7 лет построены иначе (но эту мысль нельзя забрасывать, и надо над ней еще и еще думать).

Это важно еще и потому, что все раннее детство может проходить под знаком «частных» запретов и поощрений, усиливающих-

ся в связи с овладением предметными действиями. Количество «можно», «так» и «нельзя», «не так» очень возрастает! Надо под этим углом зрения посмотреть так называемое деловое общение.

14.6.1982. Все время мне не дает покоя мысль об интериоризации и знаке. Мне кажется, что модель Льва Семеновича об указательном жесте принципиально верна. Только через показ другому, через организацию действия другого ребенок научается управлять своим поведением. Может быть, показ другому и есть отделение схемы ориентации действия от самого действия, и именно она интериоризируется.

Знак возникает тогда, когда есть значение; он — носитель значения и поэтому организует, поэтому направлен внутрь (очень важно). Видимо, это верное соображение. Как еще может отделиться ориентировочная основа действия от самого действия? Ведь перед нами действие и его ориентировочная основа (я только не знаю, правильно ли называть это ориентировочной основой в смысле П. Я. Гальперина). То, что строит Петр Яковлевич и его ученики, должно быть построено самим человеком. А как?

И еще мысль, но уж совсем еретическая: «Только передавая свой опыт другому, учишься сам». Может быть, в истории сознания именно это имело первостепенное значение. Ведь не случайно же проговаривание другому помогает понять, сформулировать свою мысль! Не «спор», как думал Пиаже, а взаимопонимание. Поэтому «диалог» не как спор, а как разъяснение с учетом точки зрения другого. Роль средства в историческом развитии сознания тогда выглядит совсем иначе, чем мы себе представляли! Я думал, что знак — другой человек. Это верно. Но значение знака — то, что по поводу действия передал мне другой человек.

Все эти мысли, взятые вместе и построенные в систему, могут составить какое-то предварительное представление о со-знании. Со-ясно — *совместное*. Знание — знание о чем, знание какое, откуда взятое?

28.8.1982. Листая работы Л. С. Выготского, я наткнулся на полоску бумаги, которая пробудила во мне ряд мыслей: «Надо написать книгу «Слово и сознание». Вернуть к жизни Гришу Лукова и мои мысли об игре и об отношении D_1 — D_2 . Между D_1 и D_2 стоит *слово*, оно их связывает и соотносит друг с другом».

К какому времени относятся эти заметки — не помню, но, судя по почерку, — к давнему. Под D_1 и D_2 я понимал реальную действительность и отраженную действительность. Проблема: как возникает их соотношение, рождается их тождественность? В самом деле, откуда я знаю, что то, что я вижу (отраженное), есть действительно то, что я вижу (отражаемое)?

Надо отвлечься при этом от формы отражения — неважно, что оно собой представляет по своему строению (возбуждение клеток

коры или еще что-нибудь, хотя, конечно, оно не иероглиф, а некий образ). Важно другое — оно (отраженное) должно быть означено, т. е. приведено в связь — отождествлено с отражаемым. Это, видимо, и есть то, что я называл $D_2 \leftrightarrow D_2$.

Как же происходит такое отождествление? Как убедиться в том, что мы видим одно и то же, если нас двое? Со-знание — знание того, что то, что я вижу, видишь также и ты, что мы видим, представляем, думаем об одном и том. Со-вместное (нас двоих) знание, что мы некий X признаем за одну и ту же действительную вещь.

Я и думал, что между D_1 и D_2 стоит слово, которое и есть отождествление их, соотнесение их. Слово триполярно ориентировано: а) на образ, б) на предмет, в) на другого человека. Лев Семенович писал, что слово биполярно ориентировано, оседая значением в мысли и смыслом в вещи.

Опыты Г. Лукова с двойным переименованием, как и все наши опыты с переименованием, — это модели установления связи между зрительным образом и реальными предметами. У Льва Семеновича — слияние образа А с значением А. Но значение есть только у слова. Слово получает значение не тогда, когда оно начинает указывать на предмет, а когда оно показывает связь образа и предмета. Поэтому поворот головки ребенка к предмету на слово «часы» еще не слово. Оно связано только с вещью. Оно сигнал, а не знак.

Эти две идеи: 1) слово как связи D_1 и D_2 и 2) знака как замещения другого человека — близки друг другу.

12.2.1983. Мелькнула мысль о личности. Определение: личность — высшая психологическая инстанция организации и управления своим поведением, заключающаяся в преодолении самого себя.

Может быть, когда-нибудь напишу статью «Еще одна психологическая теория личности». Надо будет под этим углом зрения посмотреть Л. С. Выготского с его концепцией знакового опосредования и произвольности, а также Спинозу.

В традициях других культур, главным образом восточных, овладение собой, преодоление себя — один из основных элементов культуры.

14.3.1983. Детство у животных — период интенсивного отбора, особенно на ступени отсутствия связи с матерью. Может быть, это период сензитивности к влияниям среды и возникновения мутаций, т. е. изменчивости (нужно шире ставить вопрос о значении детства в филогенезе).

Если представить себе общество как дерево, то детство — это самые молодые побеги, т. е. его ростовая часть. История общества и история культуры были бы невозможны без детства. Детство — период, в котором наиболее интенсивно происходит отбор и в то же время из-за незрелости и лабильности возможны всякие мутации.

8.4.1983. А. Н. Леонтьев связывал появление элементарной психики с переходом к жизни в вещно оформленной среде. Это верно. Но,

может быть, главное — движение в пространстве, движение к... Не пища к организму, а организм к пище. А ведь путь этот усыпан трупами! Трупами невыживших детенышей. Очень важная мысль!

1.7.1983. Проблема совместного действия — проблема интерпсихического как у Л. С. Выготского. Но главное — совокупное действие. В нем меняется характер ориентации. Ориентация на действие другого есть одновременно ориентация своего действия. Ориентация на материально-предметные условия подчинена ориентации на действия другого (надо раскрыть).

Главное, что непосредственная ориентировка на реальные предметные условия действия (то, что А. Н. Леонтьев называл операцией) включена и определена в совокупном действии ориентацией на действия другого! Я действую так, чтобы организовать, подготовить действия другого. Одной рукой я держу гвоздь, а другой его забиваю. Но я держу так, чтобы облегчить забивание. Две руки — как два человека. Это и есть интерпсихическое. Вот *что* вращивается! Вращивается Другой.

Совокупное действие и есть единство аффекта и интеллекта. Аффект — ориентация на другого, это социальный смысл. Интеллект — ориентация на реальные предметные условия осуществления действия.

24.9.1983. Знак в функции включения одного человека в организацию поведения другого человека — только начальная и первичная его функция, от которой потом отделялись другие, в частности орудийно-познавательная. Важно собрать все эти функции и построить в единый генетический ряд.

У взрослого человека и сейчас существуют знаки в функции включения других людей в свое поведение. Например, у людей опасных профессий и в других культурах существуют самоприказы, саморегуляция (знаки смерти) и т. д. Есть целые большие культуры, где существуют магические формы поведения, а это знаковые формы (они до сих пор занимают в этих культурах большое, если не центральное, место.)

8.11.1983. А не может ли быть, что ролевая игра и есть первое собственно знаковое действие? Если верно мое предположение, что знак в своей генетически исходной форме обозначает другого человека, то роль в игре и есть первое знаковое образование. Оно становится возможным только благодаря отделению ребенка от взрослого при возникновении самостоятельных действий, в которых взрослый становится их внутренним образом. «Роль-взрослый» есть знак, обладающий, во-первых, обратимостью и, во-вторых, функцией организации поведения. Ребенок остается самим собой, но в своих собственных глазах приобретает значение взрослого. Это еще внешнее опосредование, поддерживаемое предметами и все более и более сокращающимися действиями.

Перенос значений с одного предмета на другой вторичен по отношению к роли. В развитой форме игры кубик приобретает значе-

ние автомобиля потому, что ребенок стал шофером. Отделение от взрослого есть превращение последнего в образец. Все говорит о том, что роль — это знак (взрослый, обозначенный самим ребенком на самом себе). Игровое действие идет от знака, значение которого «взрослый». Ergo — произвольное действие потому, что оно опосредовано *знаком*.

В игре происходит первое преодоление самого себя, т. е., по моей концепции, здесь истоки того, что принято называть личностью, но в собственно психологическом аспекте.

11.12.1983. Моя периодизация хотя в основном и правильно схватывает динамику развития, но в ней не раскрыт внутренний механизм этой динамики.

В системе «взрослый — ребенок — предмет» все время происходит изменение опосредования. В одних случаях отношение «взрослый — ребенок» опосредовано «предметом». В других — отношение «ребенок — предмет» опосредовано отношением «ребенок — взрослый». В любых типах деятельности присутствуют и необходимы все три элемента системы, только в разных типах деятельности наблюдается разная система опосредования.

Комментарии

Введение в детскую психологию

В течение многих лет Д. Б. Эльконин читал на факультете психологии МГУ лекции по детской психологии. Часть лекций, записанных в 1976 г. Г. А. Варданием, в сокращенном и отредактированном виде впервые представлена в настоящем издании и названа нами «Введение в детскую психологию» (поэтому естественна лекционная стилистика публикации).

Д. Б. Эльконин был не только замечательным экспериментатором, но и хорошим теоретиком, стремящимся выявить глубинные основания психического развития ребенка, общественно-историческую природу самого человеческого детства. Эти проблемы он обсуждал во многих своих статьях и научных дневниках (частично они вошли в настоящее издание). Он был намерен подготовить специальную книгу, посвященную теоретическим проблемам детства. В некоторых университетских лекциях Д. Б. Эльконин обсуждал общие идеи предполагаемой книги — в этом состоит особое значение данного текста, который является ее своеобразным проспектом.

Д. Б. Эльконин сформулировал существенное различие человеческого детства и детства, имеющегося в животном мире, показав при этом, что первое обладает своей историей и его характер значительно меняется от одной эпохи к другой. В любую историческую эпоху психическое развитие детей определяется содержанием и формой усвоения ими созданной человечеством материальной и духовной культуры. Д. Б. Эльконин многие годы изучал проблему периодизации психического развития в детском возрасте — найденное им решение представлено в рассматриваемом тексте.

Большой интерес имеет подход Д. Б. Эльконина к соотношению и связи таких психологических дисциплин, как детская, педагогическая и генетическая психология, при этом современная детская психология понимается как фундаментальная дисциплина, разрабатываемая специфическим экспериментально-генетическим методом.

Основные идеи и положения этого текста конкретизируются и уточняются в других работах Д. Б. Эльконина, помещенных в настоящем издании.

К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте

Статья была опубликована в ж. «Вопросы психологии» (1974, № 4) и восстановила в научных правах фундаментальное значение проблем периодизации, которые серьезно не обсуждались в нашей детской психологии почти 25 лет. В этой

статье Д. Б. Эльконин сформулировал оригинальное теоретическое понимание периодизации психического развития детей и особенностей каждого отдельного периода. Несколько положений своей теории он с определенной модификацией заимствовал из трудов П. П. Блонского, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и др. (о сущности психического развития ребенка, об историческом происхождении отдельных возрастов, о ведущей деятельности как основе их выделения и т. д.). Однако оригинальная психологическая характеристика двух систем отношений ребенка к действительности и, соответственно, двух основных типов его деятельности, приводящих попеременно к развитию у ребенка принципиально разных сфер психики, была дана именно в этой работе Д. Б. Эльконина.

Деятельность в системе отношений «ребенок — общественный взрослый» служит объективной основой развития у ребенка мотивационно-потребностной сферы, деятельность в системе отношений «ребенок — общественный предмет» — интеллектуально-познавательной сферы. Вслед за периодами, в которых происходит преимущественное развитие первой сферы, следуют периоды с преимущественным развитием второй сферы. Это положение — главное в теории периодизации Д. Б. Эльконина, благодаря которой он выделил в детском развитии фазы, периоды и эпохи (каждая эпоха включает два периода: первый связан с развитием мотивационно-потребностной сферы, второй — интеллектуально-познавательной). Эта теория имеет большое практическое значение для построения учебно-воспитательных систем, адекватных различным детским возрастам. Вместе с тем многие пункты этой теории нуждаются в углубленном экспериментальном обосновании.

Связь обучения и психического развития детей

Статья была опубликована в сборнике «Экспериментальные исследования по проблемам перестройки начального обучения. Материалы I межреспубликанского симпозиума» (Тбилиси, 1969). В ней излагаются экспериментальные материалы, относящиеся к дошкольному и младшему школьному возрасту и демонстрирующие ведущее значение усвоения детьми определенного предметного материала для развития их восприятия и мышления. Соответствующие исследования проводились в русле общей концепции Л. С. Выготского и осуществлялись экспериментально-генетическим методом, направленным на активное формирование у детей познавательных процессов в ходе обучения вполне определенным знаниям и умениям. Исследования показывают необходимость существенного изменения содержания и методов начального образования (в настоящее время это осуществляется в экспериментальном порядке в ряде школ нашей страны и за рубежом).

Размышления о перестройке советской системы образования

Текст написан в 1983 г., во время подготовки школьной реформы 1984 г. Полностью публикуется впервые (название дано редакторами трудов). Часть текста вышла в качестве дискуссионной статьи в ж. «Коммунист» (1984, № 3).

В последние годы жизни Д. Б. Эльконин, размышляя о судьбах советской школы, пришел к выводу, что она нуждается в существенной перестройке, и свои соображения о ее путях он изложил в публикуемой работе. Основные ее положения созвучны новой концепции среднего образования (1988), которая воплотила в себе дух реальной перестройки нашей школы. Главная идея этой работы Д. Б. Эльконина состоит в том, что все дела советской школы должны быть направлены на духовное и физическое развитие ее питомцев, а самой ей необходимо стать развивающимся учреждением. Д. Б. Эльконин достаточно подробно описывает те социально-педагогические и психологические условия, которые необходимы для реализации такого назначения школы.

От рождения до завершения детства молодое поколение должно находиться в системе единого непрерывного образования, внутри которого преемственность возрастных периодов сочетается с максимальным использованием каждого возраста, с четким и внешне выраженным переходом от одной своей ступени к другой. При этом особое значение (многими неучитываемое) в развитии человека имеет его раннее и дошкольное детство. Д. Б. Эльконин формулирует существенное психо-

лого-педагогическое положение: каждый возраст человеку нужно прожить сполна, используя все его подлинные возможности и переживая такие его противоречия, которые для своего решения требуют перехода в другой возрастной период. Образование не может быть полноценным, если оно не учитывает этого положения.

В рассматриваемой работе значительное место уделяется сложной педагогической проблеме, связанной с необходимостью решительной смены установившейся в школе технологии обучения, которая опирается на информационно-репродуктивный метод. Его применение не обеспечивает требуемого временем развития интеллектуальных способностей школьников. Этот метод нужно заменять другими, в основе которых лежит активное преобразование детьми усваиваемого учебного материала, решение системы учебных задач посредством своеобразных действий.

Интересны суждения Д. Б. Эльконина о ступенях и способах соединения обучения с производительным трудом, который школьники могут выполнять совместно со взрослыми. Такое соединение только тогда будет подлинно развивающим, когда оно осуществляется на производстве, являющемся частью школы.

В свете происходящей демократизации нашей школы большой смысл имеют соображения Д. Б. Эльконина о том, что крайне важно объединять школьную и внешкольную жизнь детей, создавая для этого своеобразные учебно-воспитательные общественные учреждения — школы-клубы.

Материалы этой работы свидетельствуют о том, какую большую роль в поиске эффективных путей перестройки советского образования играет органический синтез ее педагогических и психологических аспектов,— и Д. Б. Эльконин продемонстрировал свое недюжинное умение реализовать такой синтез. Необходимость последнего он неоднократно отмечал в различных своих трудах (см. статью «О теории начального обучения», помещенную в данном сборнике).

Развитие движения. Действий и общения ребенка со взрослыми на первом году жизни

Текст опубликован в книге Д. Б. Эльконина «Психология игры», М., 1978 (§ 1 главы IV). На основе анализа материалов, полученных другими авторами, рассмотрены функции игрушек в формировании у младенца манипулятивных движений и действий. В детских игрушках взрослые уже «запрограммировали» те сенсорно-двигательные операции, которые должны формироваться у ребенка при их использовании. Этот факт имеет большое значение в теории Д. Б. Эльконина, раскрывающей своеобразную роль опосредованного общения взрослых с ребенком в его психическом развитии.

Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве

Статья опубликована в ж. «Вестник Московского университета. Психология», 1978, № 3. Опираясь на материалы собственных наблюдений и на экспериментальные данные других психологов, Д. Б. Эльконин обосновывает наличие очень важного факта: предметные действия формируются у ребенка в процессе совместного выполнения этих действий со взрослыми, которые дают ребенку их образцы. Данный факт демонстрирует принципиальное различие процессов формирования действий у детей и у высших животных (обезьян), что имеет особое значение для теории человеческого детства, созданной Д. Б. Эльconiным.

Развитие личности ребенка-дошкольника

Статья опубликована в сб. «Психология личности и деятельности дошкольника» (Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина, М., 1965). Рассмотрев теории развития личности в дошкольном возрасте, созданные Ж. Пиаже, Л. С. Выготским и А. Н. Леонтьевым, Д. Б. Эльконин сделал вывод, что в этих теориях не учтена роль такой существенной стороны жизнедеятельности дошкольников, как характер их отношений со взрослыми. Проанализировав результаты многих экспериментальных

исследований, проведенных советскими психологами, Д. Б. Эльконин сформулировал свое понимание генезиса личности детей: личность возникает тогда, когда регуляция поведения ребенка опосредуется образами действий и взаимоотношений взрослых, когда ребенок желает действовать как взрослый. Личностное поведение ребенка — произвольное поведение, регулируемое внутренней жизнью, уже ставшей достоянием самого дошкольника. Этот подход к личности конкретизирует применительно к дошкольному возрасту общую теорию Д. Б. Эльконина о роли отношений ребенка и взрослых в развитии его психики.

Данная статья интересна еще и тем, что приведенный в ней обзор соответствующих оригинальных исследований вводит в научный оборот ту серию фактических данных о развитии личности дошкольника, которая имела в нашей психологической литературе с довоенного времени и до начала 60-х гг.

Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения

Статья опубликована в сб. «Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы)» (Под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, М., 1966). Анализируя работы Ж. Пиаже, П. П. Блонского, Л. С. Выготского и Л. В. Занкова и опираясь на результаты формирующих экспериментов, проведенных в школьных условиях, Д. Б. Эльконин показал, что в интеллектуальном развитии детей ведущее значение имеет содержание усваиваемых ими знаний, а также специальная организация взрослыми процесса активного усвоения этих знаний. Усвоение новых знаний — важный критерий самих интеллектуальных возможностей детей. Вместе с тем если умственное развитие понимать как процесс «созревания», то обучение с необходимостью будет трактоваться как «упражнение», а не как активное решение детьми учебных задач.

Эти теоретические установки Д. Б. Эльконина стали основой развернутых экспериментальных исследований большого научного коллектива, проводимых с начала 1960-х гг. в нескольких школах нашей страны и нацеленных, в частности, на выявление потенциальных познавательных возможностей младших школьников. Исследования проводились посредством существенного изменения содержания начального обучения, путем насыщения этого содержания теоретическими знаниями вместо эмпирических, принятых в обычных начальных классах.

О теории начального обучения

Статья опубликована в ж. «Народное образование», 1963, № 4. Д. Б. Эльконин обсуждает здесь необходимость объединения усилий дидактики и методики начального обучения с детской и педагогической психологией с целью разработки теории, которая бы обеспечивала младшим школьникам усвоение научно-теоретических знаний, способствующих их умственному развитию. Эта теория должна преодолеть недооценку познавательных возможностей младших школьников и стать основой разработки новых программ и новых методов начального обучения (экспериментальные предпосылки для этого уже имеются).

Материалы обсуждаемой статьи актуальны до сих пор — при значительных успехах экспериментальной работы содержание и методы массового начального образования в принципе остались теми же, что и при первой публикации этой статьи. Руководствуясь новой концепцией среднего образования (1988), необходимо усовершенствовать начальное обучение, используя при этом идеи Д. Б. Эльконина.

О структуре учебной деятельности

Текст под тем же названием был написан в середине 1960-х гг. и предназначался для журнала или сборника, но никогда не публиковался. Это одна из первых работ Д. Б. Эльконина, в которой изложено его понимание строения целостной учебной деятельности (учебные мотивы, задачи, действия) и намечен общий метод ее формирования у младших школьников (в этом возрасте учебная деятельность является ведущей и основной среди других видов деятельности). В последующие годы научный коллектив, работающий под руководством Д. Б. Эль-

конина, проводил экспериментальные исследования, опираясь на такое понимание структуры учебной деятельности, и получал материалы, позволившие создать развернутую ее теорию (см.: Д. Б. Эльконин, 1974 — работа опубликована в этих трудах; В. В. Давыдов, 1972, 1986).

Психология обучения младшего школьника

Научно-популярная брошюра под этим названием вышла в 1974 г. в изд-ве «Знание». Она была предназначена для учителей начальных классов и родителей младших школьников. Однако именно в этой брошюре Д. Б. Эльконин развернуто изложил основы теории учебной деятельности (текст брошюры суммировал содержание трех предыдущих материалов, имеющих в данных трудах Д. Б. Эльконина,— «Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения», «О теории начального обучения», «О структуре учебной деятельности»).

Сущность этой теории, согласно Д. Б. Эльконину, состоит в следующем. Учебная деятельность — основная и ведущая в младшем школьном возрасте (хотя, конечно, она сохраняет свое большое значение и в последующих школьных возрастах). Ее содержание — научно-теоретические знания, усвоение которых способствует развитию у младших школьников словесно-логического, рассуждающего мышления, а также их общему психическому развитию (произвольного поведения и т. д.). Учебная деятельность имеет специфическую структуру (особые учебные мотивы, задачи, действия и операции). При решении учебных задач посредством особых действий дети овладевают обобщенными способами ориентации в той или иной научной области (лингвистике, математике и т. д.). В процессе формирования учебной деятельности дети постепенно овладевают умениями самостоятельно выполнять отдельные ее компоненты (особенно важны среди них контроль за своими действиями и оценка их результатов). Обсуждаемые в брошюре теоретические положения снабжены яркими примерами и иллюстрациями на различном учебном материале.

Вместе с тем в этой брошюре Д. Б. Эльконин наметил социальное назначение начального образования в системе единой средней школы: наряду с привитием школьникам умений и навыков чтения, письма и счета оно призвано формировать у них желание и умение учиться (т. е. полноценную учебную деятельность). Это назначение начальной школы нашло четкое выражение в новой концепции среднего образования (1988).

Основы теории учебной деятельности, сформулированные Д. Б. Эльconiным, были конкретизированы, уточнены и развиты в работах его сотрудников и последователей (см.: В. В. Давыдов, 1972, 1986; В. В. Репкин, 1976; Формирование учебной деятельности школьников, 1982; Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности, 1983; и др.).

Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков

Текст публикуемых материалов подготовлен на основе отдельных сокращенных при редактировании глав и параграфов одноименной коллективной монографии под ред. Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой (М., 1967). Авторы главы «Проблема, метод и организация исследования» — Д. Б. Эльконин и Т. В. Драгунова, параграфа «Учебная деятельность: место учения в жизни подростков-пятиклассников» из главы «Некоторые особенности подростков-пятиклассников (анализ материалов)» — Д. Б. Эльконин, параграфа «Взрослость, ее содержание и формы проявления у подростков-пятиклассников» из этой же главы — Д. Б. Эльконин и Т. В. Драгунова, «Заключения» к монографии — Д. Б. Эльконин.

В 1960 и в первой половине 1970-х гг. Д. Б. Эльконин руководил оригинальным исследованием, направленным на выявление психологических особенностей у детей подросткового возраста (в этом исследовании участвовали Т. В. Драгунова, А. В. Захарова, М. Э. Боцманова, Р. Д. Триггер и др.). Работа проводилась путем длительного изучения условий жизни, обучения и воспитания подростков, особенностей их общения. Материалы, собранные по каждому подростку, оформ-

лялись в виде индивидуальных характеристик, которые затем тщательно сопоставлялись: по результатам анализа различных вариантов развития делались выводы о возрастных особенностях подростков. На основе полученных данных была подготовлена и издана коллективная монография всех участников исследования, касающаяся лишь младших подростков, т. е. пятиклассников (большой материал, относящийся к более старшим классам, не получил развернутой научной публикации). Первая глава этой книги посвящена проблеме и методу исследования, во второй главе приведены индивидуальные характеристики 12 пятиклассников, в третьей главе проведен сравнительный анализ этих характеристик.

Интересен общий результат исследования: на основе формирующейся в подростковом возрасте деятельности общения у детей возникает чувство взрослости как особая форма их самосознания. Содержанием этой формы выступают морально-этические нормы поведения, создаваемые подростками по степени приближения к действиям взрослых людей (эти нормы оформляются, например, в «кодексе» подростков). Материалы работ Д. Б. Эльконина и его сотрудников по психологии подростков имеют серьезное педагогическое значение для организации процесса их воспитания.

К проблеме контроля возрастной динамики психического развития детей

Статья опубликована в сборнике «О диагностике психического развития личности» (Таллинн, 1974). В начале 1970-х гг. Д. Б. Эльконин начал проводить теоретические, а затем и экспериментальные исследования в области возрастной психодиагностики (в то время в нашей стране после долгого перерыва эта дисциплина начала вновь обретать законные права на научное существование). Многие специалисты стали использовать различные зарубежные методики психодиагностического характера или тестовые системы. В своей статье Д. Б. Эльконин показал, что системы, основанные на структурно-феноменологическом описании психических процессов, непригодны для контроля за ходом психического развития детей и его педагогической коррекции.

Руководствуясь деятельностным подходом к изучению человека, Д. Б. Эльконин сформулировал принципиальные позиции современной возрастной психодиагностики: 1) прежде всего данная дисциплина призвана искать средства контроля за ходом формирования отдельных типов деятельности и их иерархий, определяющих психическое развитие человека; 2) дисциплина должна создавать методики, с помощью которых можно определять возрастные уровни развития знаково-символических средств управления человеком своими психическими процессами, развития отношений между внешними и внутренними компонентами действий, развития рефлексии или самоконтроля; 3) для выполнения своих функций эта дисциплина должна вместе с тем разрабатывать рекомендации для педагогической коррекции еще недостаточно развитых для того или иного возраста видов деятельности, знаково-символических средств, рефлексии и т. д.; 4) педагогическая коррекция должна происходить с учетом возможностей «зоны ближайшего развития» данного ребенка.

Реализация этих теоретических позиций позволит советской возрастной психодиагностике стать подлинным фундаментом психологии развития человека (в частности, детской психологии).

Психолого-педагогическая диагностика: проблемы и задачи

Эти тезисы доклада Д. Б. Эльконина опубликованы при подготовке Таллиннского симпозиума, который состоялся в 1980 г. (Психодиагностика и школа: Тезисы симпозиума. Таллинн, 1980). Конкретизируя свои позиции в области возрастной психодиагностики (см. предыдущие статьи), Д. Б. Эльконин формулирует ее основные задачи применительно к детству: контроль за динамикой психического развития детей и его коррекция (задача относится как к слаборазвитым, так и к наиболее развитым детям), сравнительный анализ развивающего эффекта различных систем воспитания и обучения с целью выработки соответствующих рекомендаций. При этом Д. Б. Эльконин специально отмечает, что всякая психолого-педагогическая

диагностика прежде всего должна быть возрастной, поэтому не может быть диагностических систем, одинаковых для разных возрастных периодов.

Ориентация на эти задачи очень важна для психодиагностики как научно-педагогической дисциплины, а также для школьной практики, в которой создаются различные варианты так называемых авторских школ.

Некоторые вопросы диагностики психического развития детей

Текст был опубликован в качестве предисловия к ротапринтному изданию сборника «Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей» (под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера, М., 1981). В предисловии Д. Б. Эльконин сформулировал основные вопросы, которые изучала руководимая им со второй половины 1970 гг. лаборатория диагностики психического развития детей НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (в сборнике были опубликованы некоторые результаты исследований). При этом Д. Б. Эльконин выделяет два особо важных вопроса: тесную взаимосвязь решения основных задач возрастной психодиагностики (см. предыдущую публикацию) и зависимость разработки диагностических систем от состояния теории психического развития ребенка. В настоящее время сотрудники Д. Б. Эльконина стремятся реализовать замыслы своего научного учителя и руководителя.

Развернутая форма игровой деятельности детей

Глава 1 книги «Психология игры» (М., 1978). Д. Б. Эльконин начал разрабатывать проблемы психологии игры под руководством Л. С. Выготского еще в 1930-х гг. и затем неоднократно возвращался к их исследованию в дошкольном возрасте. По психологии игры им накоплен большой теоретический и экспериментальный материал, который конструктивно изложен в соответствующей книге, переведенной на многие языки (английский, японский, чешский и др.) и ставшей уже классической.

Д. Б. Эльконин, опираясь на работы Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, создал целостную теорию игровой деятельности детей — выделил ее единицу и описал ее структуру, выяснил исторические условия возникновения ролевой игры, раскрыл основные этапы ее развития в дошкольном возрасте, показал влияние на психическое развитие дошкольников. В главе I своей книги он обосновал наличие в игре внутренней и неразложимой единицы, содержание которой — роль, принимаемая на себя ребенком. Ролевая игра социальна по своему содержанию, поскольку роль и связанные с ней игровые действия ребенка выражают различные виды трудовой и общественной деятельности взрослых людей и их отношения в процессе ее осуществления. Обоснование этого важного теоретического положения проводится на большом экспериментальном материале.

Развитие игры в дошкольном возрасте

Текст составлен из § 2 и 5 одноименной главы V в книге «Психология игры» (М., 1978). Д. Б. Эльконин на большом фактическом материале раскрывает мотивацию игровой деятельности и место символизации в ее осуществлении. Побуждения ребенка к игре традиционно связывались лишь с его переживаниями (удовольствием и т. п.). Д. Б. Эльконин стремится преодолеть такой подход, изучая объективные основания, мотив игры; он усматривает их в том особом значении, которые имеют в игре роль и соответствующая воображаемая ситуация.

Своеобразно Д. Б. Эльконин раскрывает место символов в игре дошкольника. Их использование позволяет ребенку выйти за пределы жесткого реального действия с предметами, выявить в нем общий смысл и выполнять его в сокращенной игровой форме. Вместе с тем посредством символизации ребенок «моделирует» в игре социальные отношения людей и берет на себя роли взрослых. В соответствующем параграфе данной главы на основе фактического материала излагается становление этих функций игровой символизации.

Насущные вопросы психологии ИГРЫ в дошкольном ВОЗРАСТЕ

Статья опубликована на ротапринте в научном сборнике «Игра и ее роль в развития ребенка дошкольного возраста» (М., 1978). Среди многих слаборазработанных вопросов психологии игры (например, значение игры для возникновения у ребенка новых потребностей, различие игровых и неигровых видов деятельности и др.)! Д. Б. Эльконин правомерно выделил два вопроса: средства и особенности организации детских игр и пути формирования условной позиции ребенка как существенной предпосылки интеллектуального развития дошкольников.

Развитие речи в раннем детстве

Одноименный § 2 главы V монографии «Детская психология» (М., 1960). Проблемы развития детской речи Д. Б. Эльконин начал изучать в 1930-х гг., первоначально по преимуществу применительно к детям младшего школьного возраста. В 1950-х гг. он исследовал развитие речи дошкольников, а несколько позднее переключился на изучение вопросов обучения детей чтению. В указанной монографии, посвященной психическому развитию детей дошкольного возраста, большое место отведено развитию речи дошкольников, в частности в раннем детстве. Д. Б. Эльконин, используя материалы ведущих специалистов по детской речи (особенно А. Н. Гвоздева, Н. Х. Швачкина и др.) и своих сотрудников, провел тонкий и глубокий психологический анализ процессов становления у маленьких детей понимания речи взрослых, а также собственной активной речи.

Как учить детей читать

Сокращенный вариант одноименной брошюры, вышедшей в изд-ве «Знание» (М., 1976). Д. Б. Эльконин много лет разрабатывал психологические основы обучения детей чтению и вместе с тем подготовил и издал свой экспериментальный «Букварь» (М., 1969, -1972). В публикуемой брошюре он изложил оригинальную методику обучения детей чтению.

Суть методики состоит в том, что в ней особое значение придается развернутому обучению ребенка анализу звуковой стороны языка, а затем воссозданию звуковой формы слов по их графической (буквенной) модели согласно позиционному принципу чтения. В этом случае обучение чтению понимается как процесс перестройки у ребенка управления устной речью, превращения его в произвольный, сознательно регулируемый процесс с последующей автоматизацией. Формирование действия чтения имеет ряд закономерных этапов (фонемный анализ слов, формирование ориентировочной основы этого действия, ознакомление ребенка с буквами и формирование основного механизма чтения).

Психологический подход Д. Б. Эльконина к обучению чтению и его способы построения «Букваря» были использованы специалистами при создании учебно-методических пособий, предназначенных для первоначального обучения детей чтению на армянском, грузинском, эстонском, якутском, болгарском, польском языках. Последователи и ученики Д. Б. Эльконина продолжают совершенствовать его «Букварь» и методику обучения чтению на русском языке (в частности, применительно к работе в детских садах и в первых классах для шестилеток; см.: Л. Е. Журова, 1968, 1983; и др.).

Очерк научного творчества Л. С. Выготского

Вступительная статья к болгарскому изданию некоторых работ Л. С. Выготского (*Выготски Л. С. Мислене и реч. София, 1983*); название дано редакторами трудов Д. Б. Эльконина.

Д. Б. Эльконин неоднократно публиковал статьи, посвященные психологическим взглядам Л. С. Выготского; в сжатом виде они представлены в публикуемой статье. При описании жизненного пути Л. С. Выготского дается глубокий анализ основных его работ («Психология искусства», «Исторический смысл психологического кризиса», «История развития высших психических функций», «Мышление и речь» и др.) и подробно раскрывается их вклад в становление методологических основ советской психологии, культурно-исторической теории психического развития человека, в детскую и педагогическую психологию и дефектологию.

Концепция Л. С. Выготского о психическом развитии человека

Послесловие к тому 4 Собр. соч. Л. С. Выготского (М., 1984); название дано редакторами трудов Д. Б. Эльконина. В работе развернуто раскрывается подход Л. С. Выготского к движущим силам и условиям психического развития человека, к периодизации этого развития, к своеобразным особенностям его отдельных Периодов. Вместе с тем убедительно показано непреходящее значение концепции Л. С. Выготского для современной психологии.

Д. Б. Эльконин выявил сущность стратегии теоретических работ Л. С. Выготского — стремление к единству генетического, функционального и структурного анализа сознания. Соответствующая концепция была тесно связана с нуждами народного образования. В этой концепции был сформулирован основной закон психического развития — все функции сознания человека первоначально имеют внешнюю форму социальных отношений людей и лишь затем в процессе интериоризации становятся функциями индивидуального сознания.

Л. С. Выготский, как и некоторые другие советские психологи, подошел к идее о связи детства с историей общества, об историческом происхождении периодов детства, выделив при этом два существенно разных типа этих периодов (стабильные и критические периоды). Л. С. Выготскому принадлежит мысль о том, что психическое развитие осуществляется в процессе обучения человека, а в самом обучении должна найти воплощение логика исторического развития той или иной системы способностей.

Некоторые положения концепции Л. С. Выготского нуждаются в современном развернутом экспериментальном обосновании.

Проблема обучения и развития в трудах Л. С. Выготского

Статья опубликована в ж. «Вопросы психологии», 1966, № 6, к семидесятилетию Л. С. Выготского. В 1960-е гг. Д. Б. Эльконин со своим научно-исследовательским коллективом интенсивно изучал проблему связи психического развития детей с их обучением и стремился найти теоретические основы своих исследований в работах Л. С. Выготского.

В статье показано, что подход Л. С. Выготского к данной проблеме был неотрывен от его теории исторического развития психических функций, согласно которой их корни нужно искать не внутри, а вне человека. Эта теория отвергала представления о психическом развитии как детерминированным изнутри — процесс развития осуществляется через усвоение человеком исторически сформировавшейся культуры. Усвоение и развитие — единый процесс. Л. С. Выготский, его ученики и последователи разработали оригинальный экспериментально-генетический метод исследования этого процесса (метод восстановления генезиса и развития какой-либо психической функции в специально созданных условиях обучения).

Л.С. Выготский сегодня

Текст опубликован в ротапринтном сборнике «Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология» (М., 1981) как материал к симпозиуму, посвященному его 85-летию. В последние годы своей жизни Д. Б. Эльконин активно изучал историю концепции Л. С. Выготского (см. выше), ее связь с проблемами современной психологии. В этом тексте он высказал положение, что центральная проблема Л. С. Выготского — генезис, функции и структура сознания человека в ее конкретном психологическом содержании. Л. С. Выготский поставил эту проблему и начал ее разрабатывать, но ее решение требует усилий современных исследователей. Основной закон психического развития человека (развитие от интер к интра), сформулированный Л. С. Выготским, — основа неклассической психологии сознания.

Об источниках неклассической психологии

Текст доклада, сделанного на Ученом совете НИИ дефектологии АПН СССР в мае 1984 г.; название дано редакторами трудов Д. Б. Эльконина. Ученый совет был посвящен 50-летию смерти Л. С. Выготского. В докладе Д. Б. Эльконин вновь

высказывает положение о том, что основной закон психического развития, сформулированный Л. С. Выготским,— начало неклассической психологии (см. выше). Изучение источников этого закона показало, что они тесно связаны с ранними работами Л. С. Выготского, оформленными затем в его книге «Психология искусства» (написана в 1920 г., но впервые издана в 1965 г.). В этом последнем научном выступлении Д. Б. Эльконин поставил вопросы, имеющие большое методологическое и теоретическое значение для современной психологии.

Выдержки из научных дневников (1965—1983)

Д. Б. Эльконин долгие годы писал научные дневники, в которых излагал свои мысли и соображения, касающиеся многих проблем общей, возрастной, педагогической психологии и дефектологии. Составитель и редакторы его трудов подготовили выдержки из дневников определенного периода, связанные в основном с общими проблемами психического развития детей, над которыми Д. Б. Эльконин особенно интенсивно размышлял в этот период. Многие идеи дневников находили воплощение в различных его публикациях, но в своем первоизданном виде они имеют особое научное значение.

На протяжении почти двадцати лет мысль Д. Б. Эльконина билась над разрешением основополагающих для него проблем детской психологии: какими внутренними психологическими переходами связаны отношения «ребенок — общественный взрослый», «ребенок — общественный предмет», какую роль в реализации этих переходов выполняют совокупные действия ребенка и взрослого, а также различные знаковые системы, какие противоречия возникают в этих действиях в разные периоды жизни ребенка и как они определяют характер его жизни в эти периоды и т. д. В своих дневниках Д. Б. Эльконин нашел определенное решение некоторых этих проблем, что стало основой создаваемой им новой социально-психологической теории (см.: А. Л. Венгер, В. И. Слободчиков, Д. Б. Эльконин, 1988).

Литература

- Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений. Т. 3, 23, 42.
- О реформе общеобразовательной школы: Сборник документов и материалов. М., 1984.
- Абрамович Р. Я. Развитие предметных действий у ребенка на первом году жизни: Канд. дис. Л., 1946.
- Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М., 1978.
- Александровская М. А. Недостатки произношения у детей старшего дошкольного возраста: Канд. дис. М., 1955.
- Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания//Известия АПН РСФСР. 1948. Вып. 18.
- Ананьев Б. Г. Формирование одаренности//Склонности и одаренность. М., 1962.
- Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. Т. 2. М., 1980.
- Аркин Е. А. Ребенок и его игрушка в условиях первобытной культуры. М., 1936.
- Аркин Е. А. Дошкольный возраст. М., 1948.
- Базанов А. Г. Вогульские дети//Советский Север. 1934. № 3.
- Базанов А. Г., Казанский Н. Г. Школа на Крайнем "Севере. Л., 1939.
- Басов М. Я. Общие основы педологии. М.; Л., 1928.
- Басов М. Я. Что значит наблюдать за поведением детского коллектива//Педагог и исследовательская работа над детьми. М.; Л., 1925.
- Басов М. Я. Методика психологических наблюдений, над детьми. М.; Л., 1926.
- Белоус В. П. К изучению освоения дошкольниками отношений порядка. Сообщения I, II//Новые исследования в психологии. 1978. № 1, 2.
- Бернштейн С. Н. Вопросы обучения произношению. Л., 1937.
- Берцфаи Л. В. Формирование умения в ситуации решения конкретно-практических и учебных задач//Вопросы психологии. 1986. № 6.
- Блонский П. П. Очерк научной психологии. М., 1921.
- Блонский П. П. Возрастная педология. М.; Л., 1930.
- Блонский П. П. Педология. М., 1934.
- Блонский П. П. Развитие мышления школьника. М., 1935.
- Блонский П. П. Избранные психологические произведения. М., 1964.
- Бограз-Тан Н. Г. Чукчи. Ч. 1. Л., 1934.
- Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. М., 1957.

- Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С.* Развитие мотивов учения у советских школьников//Известия АПН РСФСР. 1951. Вып. 36.
- Болдуин Д.* Духовное развитие детского индивидуума и человеческого рода. Ч. 2. М., 1912.
- Бородай Ю. М.* К вопросу о социально-психологических аспектах происхождения первобытной общины//Принципы историзма в познании социальных явлений. М., 1972.
- Брайант А. Т.* Зулуский народ до прихода европейцев. М., 1953.
- Брунер Дж.* Процесс обучения. М., 1962.
- Бугрименко Е. А.* К вопросу о развитии произвольности поведения в дошкольном возрасте: Сообщение I, II // Новые исследования в психологии. 1978. № 1(18); № 2(19).
- Бюлер К.* Духовное развитие ребенка. М., 1924.
- Бюлер Ш., Гетцер Г.* Диагностика нервно-психического развития детей раннего возраста. М., 1935.
- Вазина К. Я.* Целеустремленность у дошкольников в игровой деятельности// Вопросы психологии. 1978. № 5.
- Вайан Дж.* История ацтеков. М., 1949.
- Валлон А.* Психическое развитие ребенка. М., 1967.
- Венгер А. Л., Слободчиков В. И., Эльконин Б. Д.* Проблемы детской психологии и научное творчество Д. Б. Эльконина//Вопросы психологии. 1988. № 3.
- Венгер Л. А., Венев И. Д.* Развитие восприятия цвета в дошкольном возрасте//Формирование восприятия у дошкольников. М., 1968.
- Возрастные возможности усвоения знаний/Под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. М., 1966.
- Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков/Под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой. М., 1967.
- Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей. М., 1924.
- Вопросы генетической рефлексологии и педологии младенчества/Под ред. Н. М. Щелованова. Т. 1. Л., 1929.
- Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников/Под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. М., 1962.
- Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях/Под ред. Н. М. Щелованова, Н. М. Аксариной. М., 1955.
- Вундт В.* Этика. СПб., 1887.
- Выгодская Г. Л.* Особенности сюжетно-ролевых игр глухих детей//Психология и педагогика игры дошкольника. М., 1966.
- Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М., 1926.
- Выготский Л. С.* Проблема культурного развития ребенка//Педология. 1928. № 1.
- Выготский Л. С., Лурия А. Р.* Этюды по истории поведения. М.; Л., 1930.
- Выготский Л. С.* Умственное развитие детей в процессе общения. М., 1935.
- Выготский Л. С.* Предыстория письменной речи//Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л., 1935.
- Выготский Л. С.* Избранные психологические исследования. М., 1956.
- Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка//Вопросы психологии. 1966, № 6.
- Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций. М., 1960.
- Выготский Л. С.* Собр. соч. Т. 2. М., 1982.
- Выготский Л. С.* Собр. соч. Т. 3. М., 1983.
- Выготский Л. С.* Собр. соч. Т. 4. М., 1984.
- Выготский Л. С.* Собр. соч. Т. 6. М., 1984.
- Выготский Л. С.* Психология искусства. М., 1986.
- Гальперин П. Я.* Психологическое различие орудий человека и вспомогательных средств у животных и его значение: Канд. дис. Харьков, 1936.

Гальперин П. Я. Опыт изучения формирования умственных действий//Доклады на совещании по вопросам психологии (3—8 июля 1953 г.). М., 1954.

Гальперин П. Я. Основные результаты исследования по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». М., 1965 (на правах рукописи).

Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий//Исследования мышления в советской психологии. М., 1966.

Гальперин П. Я. К вопросу об инстинктах у человека//Вопросы психологии. 1976. № 1.

Гальперин П. Я. Функционные различия между орудием и средством//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. 1. Работы советских авторов периода 1918—1945 гг. М., 1980.

Гальперин П. Я. Введение в психологию. М., 1976.

Гвоздев А. Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка. М., 1948.

Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. Ч. I, II. М., 1949.

Гегель Г. В. Ф. Соч. Т. III. М., 1956.

Гезелл А. Педология раннего возраста. М.; Л., 1932.

Главный ваятель личности — труд//Коммунист. 1983. № 9.

Голубева А. Н. Психологические особенности проявления настойчивости у детей дошкольного возраста: Канд. дис. М., 1955.

Горбачева В. А. К освоению правил поведения детьми дошкольного возраста// Известия АПН РСФСР. 1945. Вып. 1.

Горбачева В. А. К вопросу о формировании оценки и самооценки у детей// Известия АПН РСФСР. 1948. Вып. 18.

Горецкий В. Г., Кирюшкин В. А., Шанько А. Ф. Поиски нужно продолжить// Советская педагогика. 1972. № 2.

Гуревич К. М. Развитие волевых действий у детей младшего дошкольного возраста: Канд. дис. М., 1940.

Давыдов В. В. Анализ строения счета как предпосылка построения программы по арифметике//Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. М., 1962.

Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1988.

Давыдов В. В., Маркова А. К., Эльконин Д. Б. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста//Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М., 1978.

Давыдов В. В., Маркова А. К. Концепция учебной деятельности школьников// Вопросы психологии. 1981. № 6.

Давыдов В. В., Варданян А. У. Учебная деятельность и моделирование. Ереван, 1981.

Давыдов В. В. Значение творчества Л. С. Выготского для современной психологии//Советская педагогика. 1982. № 6.

Давыдов В. В., Зинченко В. П. Вклад В. С. Выготского в развитие психологической науки//Советская педагогика. 1986. № 11.

Детцова А. В. Развитие осознания звуковой стороны речи у детей дошкольного возраста. М., 1953.-

Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей/ Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. М., 1981.

Драгунова Т. В. Психологический анализ оценки поступков подростками// Вопросы психологии личности школьника. М., 1961.

Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. М., 1953.

Елагина М. Г. Возникновение активной речи в процессе сотрудничества со взрослыми у детей раннего возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1977а.

Елагина М. Г. Влияние некоторых особенностей общения на возникновение активной речи в раннем возрасте//Вопросы психологии. 1977б. № 2.

Ендовицкая Т. В. Роль слова в выполнении простых действий детьми дошкольного возраста//Известия АПН РСФСР. 1954. Вып. 64.

- Жинкин Н. И.* Механизмы речи. М., 1955. *Жуковская Р. И.* Воспитание ребенка в игре. М., 1963. *Журова Л. Е.* Обучение грамоте в детском саду. М., 1978.
- Зак А. З.* Развитие теоретического мышления у младших школьников. М., 1984.
- Занкое Л. В.* О начальном образовании. М., 1963.
- Запорожец А. В.* Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения//Труды Всероссийской конференции по дошкольному воспитанию. М., 1949.
- Запорожец А. В.* Изменение взаимоотношения двух сигнальных систем в процессе развития ребенка-дошкольника//Доклады на совещании по вопросам психологии (3—8 июля 1953 г.). М., 1954.
- Запорожец А. В.* Избранные психол. произведения: В 2 т. М., 1986.
- Захарова А. В.* К вопросу о развитии грамматического строя речи у детей дошкольного возраста: Автореф. канд. дис. М., 1955.
- Захарова А. В.* Психология обучения старшеклассников. М., 1976.
- Зиндер Л. Ф.* Вопросы фонетики. Л., 1948.
- Зуев В. Ф.* Материалы по этнографии Сибири XVIII века (1771 —1772). М., 1947.
- Ибрагимова Р. Н.* Первые зачатки чувства долга у детей дошкольного возраста: Автореф. канд. дис. М., 1952.
- Игры народов СССР: Сборник материалов, составленный В. Н. Всеволодским-Гернроссом и др. М.; Л., 1933.
- Ильенков Э. В.* Диалектическая логика. М., 1974.
- Истомина Э. М.* Влияние словесного образца и наглядного материала на развитие речи у ребенка-дошкольника. М., 1950.
- Каверина Е. К.* О развитии речи у детей первых двух лет жизни. М., 1956.
- Карпова С. Н.* Осознание словесного состава речи ребенком дошкольного возраста//Вопросы психологии. 1955. № 4.
- Кислюк Г. А.* Образование двигательных навыков у детей дошкольного возраста при наглядном показе и при словесной инструкции: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1953.
- Компере Габриэль.* Умственное и нравственное развитие ребенка. М., 1912.
- Королева Н. В.* Роль игры в формировании положительного отношения к труду у детей старшего дошкольного возраста//Психологические вопросы игры и обучения в дошкольном возрасте. М., 1957.
- Косвен М. О.* Осколок первобытного человечества. М., 1927.
- Косвен М. О.* Переход от матриархата к патриархату//Труды Института этнографии им. Миклухо-Маклая. Т. XIV. М., 1951.
- Косвен М. О.* Очерки истории первобытной культуры. М., 1953.
- Красногорский Н. И.* К физиологии становления детской речи. ЖВНД им. И. П. Павлова. Т. II. Вып. 4. 1952.
- Крашенников С. П.* Описание земли Камчатки (путешествия 1737—1741 гг.). М., 1949.
- Ларин А. П.* О сущности и причинах детского упрямства: Канд. дис. М., 1953.
- Леви-Брюль А.* Первобытное мышление. М., 1930.
- Левина Р. Е.* Недостатки чтения и письма у детей. М., 1940.
- Левингстон Д.* Путешествия по Южной Африке. М., 1947.
- Лейтес Н.С.* Об умственной одаренности. М., 1960.
- Леонтьев А. Н.* Психологические основы дошкольной игры//Советская педагогика. 1944. № 8, 9.
- Леонтьев А. Н.* Психологические вопросы формирования личности ребенка в дошкольном возрасте: Проблемы развития психики. М., 1959.
- Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. М., 1981.
- Леонтьев А. Н.* Развитие памяти. М.; Л., 1931.
- Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983.
- Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения. М., 1981.

Леушина А. М. Развитие связной речи у дошкольника//Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. 1946. Т. XXXV.

Лисина М. И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет. Автореф. дис. ... док. психол. наук. М., 1974а.

Лисина М. И. Особенности общения у детей раннего возраста в процессе действий, совместных со взрослыми//Развитие общения у дошкольников. М., 1974б.

Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.

Луков Г. Д. Об осознании ребенком речи в процессе игры: Канд. дис. Л., 1937.

Лурия А. Р. Материалы по генезису письма у ребенка//Вопросы марксистской педагогики. М., 1929.

Лурия А. Р. О патологии грамматических операций//Известия АПН РСФСР, 1946. Вып. 3.

Лурия А. Р., Юдович Ф. Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка. М., 1956.

Лурия А. Р. О месте психологии в ряду социальных и биологических наук//Вопросы философии. 1977. № 9.

Люблинская А. А. Причинное мышление у ребенка в действии//Известия АПН РСФСР. 1948. Вып. 17.

Лысенко Н. И. Источники возникновения и развития чувства симпатии у детей раннего возраста: Канд. дис. М., 1952.

Мануйленко З. В. Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста//Известия АПН РСФСР. 1948. Вып. 14.

Маркова Т. А. Влияние советской детской литературы на творческие игры// Творческие игры в детском саду. М., 1951.

Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. М., 1974.

Маркова А. К. Психология обучения подростка. М., 1975.

Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983.

Матюшина Н. М. Борьба мотивов у детей дошкольного возраста: Канд. дис. М., 1945.

Махмутов М. И. Проблемное обучение. М., 1975.

Менчинская Н. А. Дневник о развитии ребенка. М., 1948.

Миклухо-Маклай Н. Н. Собрание сочинений. Т. III. Ч. 1. М., 1951.

Михайленко Н. Я. Формирование сюжетно-ролевой игры в раннем детстве: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1975.

Михайленко И. Я. Психолого-педагогическая характеристика сюжетно-ролевой игры и формирование ее на этапах раннего и младшего школьного возраста// Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста/Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. М., 1978.

Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Как играть с ребенком. М., 1989.

Морозова Н. Г. Развитие отношения детей дошкольного возраста к словесному заданию//Известия АПН РСФСР. 1948. Вып. 14.

Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология. М., 1981.

Неверович Я. З. Овладение предметными движениями в преддошкольном и дошкольном возрасте//Известия АПН РСФСР. 1948. Вып. 14.

Неверович Я. З. Мотивы трудовой деятельности ребенка дошкольного возраста// Известия АПН РСФСР. 1955. Вып. 64.

Недоспасова В. А. О некоторых особенностях перехода от игровой деятельности к учебной//Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе. М., 1976.

Недоспасова В. А. Роль позиции в развитии логического мышления//Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника. М., 1985.

Новицкий Г. Краткое описание о народе остячком. Новосибирск, 1941.

Новоселова С. Л. Развитие мышления в раннем возрасте в связи с формированием опосредованной деятельности//Умственное воспитание детей раннего возраста. М., 1968.

Новоселова С. Л., Зворыгина Е. В. Игра и вопросы всестороннего воспитания детей//Дошкольное воспитание. 1983. № 10.

Оберталлер П. М. Материалы о хантыйских куклах//Советская этнография. 1935. № 3.

- Обучение и его влияние на развитие психики дошкольника/Под ред. М. И. Лисиной. М., 1974.
- Обухова Л. Ф.* Этапы развития детского мышления. М., 1972.
- Обучение и развитие/Под ред. Л. В. Занкова. М., 1975.
- Павлов И. П.* Сочинения. Т. III. М., 1949.
- Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М., 1932.
- Пиаже Ж.* Проблемы генетической психологии//Вопросы психологии. 1955: № 3.
- Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М., 1969.
- Плеханов Г. В.* Избранные философские произведения. Т. V. М., 1958.
- Проект концепции среднего образования//Учительская газета. 1988, 23 авг.
- Покровский Е. А.* Детские игры, преимущественно русские. М., 1887.
- Пономарев Я. А.* Знания, мышление и умственное развитие. М., 1967.
- Порембская Л. А.* Бытовой труд как средство воспитания самостоятельности детей дошкольного возраста//Уч. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена. 1956. Т. 126.
- Попова М. И.* К вопросу об овладении грамматическими элементами языка детьми преддошкольного возраста (овладение согласованием в роде) : Канд. дис. М., 1956.
- Проблемы дошкольной игры/Под ред. Н. Н. Поддьякова, Н. Я. Михайленко. М., 1987.
- Прейер В.* Духовное развитие в первом детстве. СПб., 1894.
- Прейер В.* Душа ребенка. М., 1912.
- Проблемы современной психологии. Л., 1926.
- Психологические возможности младших школьников в усвоении математики/ Под ред. В. В. Давыдова. М., 1969.
- Психологические проблемы учебной деятельности школьника/Под ред. В. В. Давыдова. М., 1977.
- Психологическое изучение детей в школе-интернате/Под ред. Л. Й. Божович. М., 1960.
- Психология обучения и воспитания: Вопросы формирующего эксперимента/ Под ред. В. В. Давыдова, А. К. Марковой. М., 1978.
- Пузырей А. А.* Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и современная психология. М., 1986.
- Развитие общения у дошкольников/Под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. М., 1972.
- Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности/Под ред. В. В. Давыдова. М., 1983.
- Рейнсон-Правдин А. Н.* Игра и игрушка народов Обского Севера: Канд. дис. М., 1948.
- Рейнсон-Правдин А. Н.* Игра и игрушка народов Обского Севера.//Советская этнография. 1949. № 3.
- Репкин В. В.* О понятии учебной деятельности//Вестник Харьковского университета. 1976. № 132.
- Репкин В. В.* Структура учебной деятельности//Вестник Харьковского университета. 1977. № 143.
- Репкин В. В.* Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте//Вестник Харьковского университета. 1978. № 171.
- Ржевкин С. Н.* Слух и речь в свете современных физических исследований. М., 1951.
- Розенгарт-Пупко Г. Л.* Речь и развитие восприятия в раннем детстве. М., 1948.
- Рубинштейн С. Л.* К психологии речи//Уч. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена. 1941. Т. XXXV.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М., 1946.
- Рубцова Е. С.* Материалы по языку и фольклору эскимосов. М., 1954.
- Рузская А. Г.* Развитие восприятия формы в дошкольном возрасте//Развитие восприятия в раннем и дошкольном возрасте. М., 1966.
- Савельева Т. М.* Психологические вопросы овладения русским языком. Минск, 1983.
- Сахаров Л. С.* О методике исследования понятий//Психология, 1930. Т. III.

- Селли Дж.* Очерки психологии детства. М., 1901.
- Сеченов И. М.* Избранные произведения. Т. 1. М., 1952.
- Славина Л. С.* Понимание детьми раннего возраста устного рассказа: Канд. дис. М., 1944.
- Славина Л. С.* О развитии мотивов игровой деятельности в дошкольном возрасте//Известия АПН РСФСР. 1948. Вып. 14.
- Славина С. Л.* Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. М., 1958.
- Соколова Н. Д.* Особенности руководства игрой умственно отсталых детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1973.
- Сохин Ф. А.* Начальные этапы овладения ребенком грамматическим строем языка: Канд. дис. М., 1955.
- Сохин Ф. А.* Некоторые вопросы овладения грамматическим строением языка в свете физиологического учения Павлова//Советская педагогика. 1956. № 7. *Спенсер Г.* Основания психологии. СПб., 1897.
- Старцев Г.* Самоеды. Л., 1930.
- Стебницкий С. Н.* Коряцкие дети//Советский Север. 1930. № 4.
- Стебницкий С. Н.* У коряков на Камчатке. М., 1931.
- Соловьева О. И.* Восприятие русской волшебной сказки детьми старшего дошкольного возраста: Канд. дис. М., 1946.
- Сорокина А. И.* Мотивы вопросов ребенка дошкольного возраста//Учен. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена. 1947. Т. 56.
- Тулмин Ст.* Моцарт в психологии//Вопросы психологии. 1981. № 10.
- Усова А. П.* Роль игры в воспитании детей/Под ред. А. В. Запорожца. М., 1976.
- Ушинский К. Д.* Собрание сочинений. Т. 6. М.; Л., 1949; Т. 8. М.; Л., 1950.
- Фаусек Ю. И.* Обучение грамоте и развитие речи по системе Монтессори. М., 1922.
- Фигурин Н. Л., Денисова М. П.* Этапы развития поведения ребенка от рождения до одного года//Вопросы генетической рефлексологии и педологии младенчества. Сборник первый. М.; Л., 1929.
- Филиппова Е. В.* О психологических механизмах перехода к операциональной стадии развития интеллекта у детей дошкольного возраста//Вопросы психологии. 1976. № 3.
- Филиппова Е. В.* Формирование логических операций у шестилетних детей// Вопросы психологии. 1986. № 2.
- Философско-психологические проблемы развития образования/Под ред. В. В. Давыдова. М., 1981.
- Фирсов Л.* Тимур и Бой//Наука и жизнь. 1977а. № 6.
- Фирсов Л.* Гамма и Сильва: две «педагогические системы»//Наука и жизнь. 1977б. № Ю.
- Фирсов Л.* Этот предметный мир//Наука и жизнь. 1978. № 1.
- Формирование учебной деятельности школьников/Под ред. В. В. Давыдова, Й. Ломпшера, А. К. Марковой. М., 1982.
- Фрадкина Ф. И.* Психология игры в раннем детстве: Канд. дис. М., 1946.
- Фрадкина Ф. И.* Возникновение речи у ребенка//Учен. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена. 1955. Т. XII.
- Фридман Л. М.* Логико-психологический анализ школьных учебных задач. М., 1977.
- Харузин Н. Н.* Русские лопаи//Известия Общества любителей естествознания, антропологии и этнографии. Т. X. СПб., 1890.
- Хинчин А. Я.* Педагогические статьи. М., 1963.
- Циванюк Я. А.* Особенности понимания сказки у детей от трех до пяти лет: Канд. дис. М., 1953.
- Чуковский К. И.* От двух до пяти. М., 1955.
- Швачкин Н. Х.* Развитие фонематического восприятия речи в раннем детстве// Известия АПН РСФСР. 1948. Вып. 13.
- Шиллер Ф.* Письма об эстетическом воспитании человека: Статьи об эстетике. М.; Л. 1935.

- Шими́на А. Н.* Логико-гносеологические основы процесса формирования понятий в обучении. М., 1981.
- Шиф Ж. И.* Развитие житейских и научных понятий. М., 1935.
- Штерн В.* Психология раннего детства до шестилетнего возраста. Пг., 1922.
- Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.
- Эйнштейн А.* Творческая автобиография//Эйнштейн и современная физика. М., 1956.
- Яковлев Н. Ф.* Математическая формула построения алфавита//Из истории отечественной фонологии. М., 1970.
- Bruner I.* Nature and Uses of Immaturity//American Psychologist. 1972. August.
- Buytendijk F. J. J.* Wesen und Sinn des Spiels. Berlin, 1933.
- Carty Mc D.* Language Development of Children//Manual of Child Psychology/ Ed. L. Carmichael, 1954.
- Gallusser U. M.* A First Survey of Research on the Play of Children bellow the Age of Nine Years. Copyright. London (гектографическое издание, год не указан).
- Ho Ngoc Dai.* Tam ly hos day nos. Nansi, 1983.
- Inhelder B., Sinclair H., Bovet M.* Learning and the Development of Cognition. Cambridge, 1974.
- Katz D., Katz R.* Gespräche mit Kindern. Berlin, 1928.
- Kollarits I.* Quelques considérations sur la biologie et la psychologie du jeu. Archives de Psychologie. Geneve. 1940. T. XXVII.
- Lompscher J.* Ausbildung der Lerntätigkeit durch Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten. Pedagogische Vorsehung. 1978. H. 4. S. 3—15.
- Lompscher J.* Bedingungen und Potenzen der Lerntätigkeit//Pedagogik. 1980, 4. Beiheft. S. 7—18.
- Manual of Child Psychology/Paul H. Mussen (ed.). Third ed. N. Y., 1972.
- Mead M.* Growing up in New Guinea. London, 1931.
- Piaget J.* La représentation du mond chez l'enfant. P., 1926.
- Piaget J.* La causalité physique chez l'enfant. P., 1927.
- Piaget J.* La formation du symbol chez l'enfant. Neuchâtel, 1945.
- Play, its Role in Development and Evolution/Ed. J. S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva. London, 1976.
- Stern W., Stern G.* Die Kindersprache. Berlin, 1928.
- Volz W.* Im Dämmer der Rumba. Sumatras Urwald und Urmensch. 3 Auflage, 1925.
- Zur Psychologie der Lerntätigkeit. (Hrsg. Lompscher). Berlin, 1977.

Список основных научных трудов Д. Б. Эльконина

В настоящий список вошли изданные монографии, учебники, главы из научных книг Д. Б. Эльконина, его статьи, доклады, а также некоторые рукописные материалы из личного архива автора.

Опубликованные работы даны в хронологической последовательности по году первого издания, внутри года — в алфавитном порядке, за исключением книг под редакцией Д. Б. Эльконина, которые помещены в конце соответствующего года.

По тому же принципу в конце списка приведены работы Д. Б. Эльконина, опубликованные за рубежом.

1. Локальное действие постоянного электрического тока на спинномозговую иннервацию мышц//Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. М.; Л., 1929.
2. Опыт включения детей в произвольный труд//Дети у станка. М.; Л., 1931.
3. Учение об условных рефлексах. М.; Л., 1931.
4. Развитие коллективов у детей//Учебник педологии для техникумов. Часть 11. М.; Л., 1932.
5. Букварь: Учебник русского языка для мансийской начальной школы. Л., 1938.
6. Методические указания к букварю и учебнику русского языка для II класса мансийской и хантыйской начальной школы. Л., 1939.
7. Картинки для бесед-уроков на русском языке. Л., 1940. (Совместно с П. Н. Жулевым.)
8. Устная и письменная речь школьников (рукопись), 1940.
9. Первая книга по русскому языку для школ народов Крайнего Севера. Л., 1946.
10. Методические указания к первой книге по русскому языку для школ народов Крайнего Севера. Л., 1946.
11. Развитие конструктивной деятельности дошкольников (рукопись), 1946.
12. Психологические вопросы игры дошкольника//Дошкольное воспитание. 1947. № 11.
13. Психологические вопросы дошкольной игры//Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. М., 1948.
14. Игра и психическое развитие ребенка-дошкольника//Труды Всероссийской конференции по дошкольному воспитанию. М., 1949.
15. Творческие игры дошкольника//Семья и школа. 1949. № II.
16. Русский язык: Учебное пособие для II класса школ народов Крайнего Севера. М.; Л., 1950.

17. Мышление младшего школьника//Очерки психологии детей. М., 1951.
18. Некоторые проблемы высшей нервной деятельности и детская психология// Советская педагогика. 1951. № 11.
19. Психологические вопросы огневой подготовки. М., 1951.
20. Психологические основы овладения приемами стрельбы//Военно-педагогический сборник. 1952. № 11.
21. Особенности взаимодействия первой и второй сигнальных систем у детей дошкольного возраста//Известия АПН РСФСР. 1955. Вып. 64.
22. Вопросы развития психики детей дошкольного возраста/Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина//Известия АПН РСФСР. 1955. Вып. 64.
23. Психическое развитие ребенка от рождения до поступления в школу// Психология. М., 1956.
24. Общая характеристика психического развития детей//Психология. М., 1956. (Совместно с А. В. Запорожцем.)
25. Психическое развитие школьников//Психология. М., 1956. (Совместно с Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежиной.)
26. Сопещение по психологии личности//Вопр. психологии, 1956. № 1.
27. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты//Вопр. психологии. 1956. № 5.
28. Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста. М., 1957.
29. Формирование умственного действия звукового анализа слов у детей дошкольного возраста//Доклады АПН РСФСР. 1957. № 1.
30. Проблема установки, ее теория и факты//Вопр. психологии. 1957. № 3.
31. Предисловие//Психологические вопросы игры и обучения в дошкольном возрасте. М., 1957.
32. Психологические вопросы игры и обучения в дошкольном возрасте/Под ред. Д. Б. Эльконина. М., 1957.
33. Воспитательное значение сюжетной ролевой игры//Дошкольное воспитание. 1958. № 1.
34. Развитие речи в дошкольном возрасте. М., 1958.
35. Реформа школы и задачи психологии. (Совместно с А. Н. Леонтьевым, П. Я. Гальпериным.)//Вопр. психологии. 1959. № 1.
36. Формирование умственного действия словоизменения и его значение для обучения грамоте//Доклады АПН РСФСР. 1959. № 3.
37. Ступени формирования действия начального чтения: Тезисы докладов на 1-м съезде Общества психологов. М., 1959.
38. Концепция формирования умственных действий и ее критика Ю. А. Самариным//Вопр. психологии. 1958. № 6.
39. Формирование действия слогового чтения//Доклады АПН РСФСР. 1959. № 4.
40. Некоторые итоги изучения психического развития детей дошкольного возраста//Психологическая наука в СССР. Т. 2. М., 1960.
41. Детская психология. М., 1960.
42. Психологию на службу коммунистическому воспитанию//Вопр. психологии. 1960. № 4.
43. Опыт психологического исследования в экспериментальном классе//Вопр. психологии. 1960. № 5.
44. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте//Вопросы психологии обучения и воспитания. Киев, 1961.
45. Букварь (экспериментальный). М., 1961.
46. Психологическое исследование усвоения знаний в начальной школе//Советская педагогика. 1961. № 9.
47. Экспериментальный анализ начального обучения чтению//Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. М., 1962.
48. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников/Под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. М., 1962.
49. О теории начального обучения//Народное образование. 1963. № 4.
50. Некоторые психологические проблемы построения учебных программ. (Сов-

- местно с В. В. Давыдовым.)//Тезисы докладов 2-го съезда Общества психологов. М., 1963. Вып. 5.
51. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе. (Совместно с А. В. Запорожцем, П. Я. Гальпериным.)//Вопр. психологии. 1963. № 5.
52. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста. (Совместно с Л. Е. Журовой.)//Сенсорное воспитание. М., 1963.
53. Проблемы психологии детской игры//Дошкольное воспитание. 1964. № 4.
54. Предисловие//(Совместно с А. В. Запорожцем.) Психология детей дошкольного возраста. М., 1964.
55. Развитие речи//Психология детей дошкольного возраста. М., 1964.
56. Развитие мышления (Совместно с А. В. Запорожцем, В. П. Зинченко.)// Психология детей дошкольного возраста. М., 1964.
57. Психология детей дошкольного возраста/Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эль- конина. М., 1964.
58. Некоторые психологические особенности личности подростка (Совместно с Т. В. Драгуновой.)//Советская педагогика. 1965. № 12.
59. Предисловие (Совместно с А. В. Запорожцем.)//Психология личности и деятельности дошкольника. М., 1965.
60. Психология игры в дошкольном возрасте//Психология личности и деятельности дошкольника. М., 1965.
61. Развитие личности ребенка-дошкольника//Психология личности и деятельности дошкольника. М., 1965.
62. Психология личности и деятельности дошкольника/Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. М., 1965.
63. Основные вопросы теории детской игры//Психология и педагогика игры дошкольника. М., 1966.
64. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обуче- ния//Возрастные возможности усвоения знаний. М., 1966.
65. Возрастные возможности усвоения знаний/Под ред. В. В. Давыдова. М., 1966.
66. Символика и ее функция в игре//Дошкольное воспитание. 1966. № 3.
67. К вопросу о методологии и методике изучения психического развития детей// XVIII Международный конгресс психологии: Симпозиум 29. М., 1966.
68. Проблема обучения и развития в трудах Л. С. Выготского//Вопр. психологии. 1966. № 6.
69. Проблема, метод и организация исследования//Возрастные особенности младших подростков. М., 1967.
70. Учебная деятельность: место учебной деятельности в жизни подростков-пятиклассников//Возрастные особенности младших подростков. М., 1967.
71. Взрослость, ее содержание и формы проявления у младших подростков. (Совместно с Т. В. Драгуновой.)//Возрастные особенности младших подростков. М., 1967.
72. Возрастные особенности младших подростков/Под ред. Д. Б. Эльконина. М., 1967.
73. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления. (Совместно с П. Я. Гальпериным.)//Дж. Флейвелл. Генетическая психология Ж. Пиаже. М., 1967.
74. Проблема периодизации психического развития: Тезисы Всесоюзного съезда психологов. М., 1968. Т. 1.
75. Проблема акселерации психического развития детей: Труды VIII конференции по морфологии и физиологии. М., 1969.
76. Некоторые аспекты психического развития в подростковом возрасте: Материалы симпозиума: Особенности подросткового возраста//IX научная конференция по возрастной морфологии, физиологии и биохимии. М., 1969.
77. Связь обучения и психического развития//Экспериментальные исследования по проблеме перестройки начального обучения. Тбилиси, 1969.
78. Вопросы психического развития. (Совместно с М. И. Лисиной.)//Вопросы

- детской и педагогической психологии на XVIII Международном психологическом конгрессе. М., 1969.
79. Букварь (экспериментальный). Ч. 1. М., 1969.
80. Психологические условия развивающего обучения//Обучение и развитие. Киев, 1970.
81. О психологических механизмах преодоления центрации: Материалы IV съезда психологов СССР. (Совместно с В. А. Недоспасовой.) Тбилиси, 1971.
82. К вопросу о переходных периодах в психическом развитии: Материалы IV съезда психологов СССР. Тбилиси, 1971.
83. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте// Вопр. психологии. 1971. № 4.
84. Психологические проблемы в связи с обучением по новым программам: Объединенная сессия АПН и АМН СССР. М., 1971.
85. Психологические проблемы в связи с обучением по новым программам// Вестник АМН СССР. 1971. № 4.
86. Букварь (экспериментальный). Ч. 2. М., 1972.
87. Еще о психологических механизмах первоначального обучения чтению// Советская педагогика. 1973. № 1.
88. Об экспериментальном букваре//Начальная школа. 1973. № 4.
89. Повышение качества работы сельской школы и задачи психологии//Вопр. психологии. 1974. № 1.
90. Психологический анализ некоторых трудностей при усвоении новых программ: Материалы симпозиума психологов. Ч. 1. Тбилиси, 1974.
91. Психология обучения младшего школьника. М., 1974.
92. К проблеме контроля возрастной динамики психического развития//О диагностике психического развития. Таллинн, 1974.
93. Психология дошкольной игры//Психологические основы воспитания и обучения в дошкольном возрасте. М., 1975.
94. Как учить детей читать. М., 1976.
95. Игра: ее место и роль в жизни и развитии детей//Дошкольное воспитание. 1976. № 5.
96. Психологические механизмы преодоления центрации в мышлении детей: Тезисы советских психологов к XXI Международному конгрессу. М., 1976.
97. Вклад Л. С. Выготского в разработку психологии игры//Вопр. психологии. 1976. № 6.
98. О формировании предметных действий у детей: Тезисы докладов V Всесоюзного съезда психологов. М., 1977.
99. Актуальные вопросы исследования периодизации психического развития де-тей//Проблемы периодизации психики в онтогенезе. М., 1976.
100. Психология игры. М., 1978.
101. Достижения и проблемы дальнейшего развития детской психологии в СССР//Вопр. психологии. 1978. № 1.
102. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве//Вестник МГУ. Сер. 14, 1978. № 3.
103. Основные вопросы современной психологии детей в школьном возрасте// Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М., 1979.
104. Насущные вопросы психологии игры в дошкольном возрасте//Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. М., 1979.
105. Вклад ранних исследований А. Н. Леонтьева в развитие теории деятельности//Вестник МГУ. Сер. 14, 1979. № 4.
106. Право детей на счастливое детство и пути развития психологических знаний//Вопр. психологии. 1979. № 5.
107. Психолого-педагогическая диагностика: проблемы и задачи//Психодиагностика и школа. Таллин, 1980.
108. Некоторые вопросы диагностики психического развития//Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития. М., 1981.
109. Л. С. Выготский сегодня//Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология. М., 1981.

110. Проблемы детской психологии в трудах А. Н. Леонтьева//А. Н. Леонтьев и современная психология. М., 1983.
111. Воспоминания о соратнике и друге. Там же.
112. Проблемы прогноза и коррекции в диагностике психического развития: Тезисы научных сообщений к VI съезду психологов. Ч. II. М., 1983.
113. Размышления над проектом//Коммунист. 1984. № 3.
114. Послесловие и комментарии к IV тому Собр. соч. Л. С. Выготского. М., 1984.
115. Письма начинающей учительницы. (Рукопись.)
116. Букварь (для шестилеток). (Рукопись.)

Список работ Д. Б. Элькониной, опубликованные за рубежом

1. Unele probleme ale psihologiei insusirii citit—scrisului//Analele Romino—Sovietice. 1957. № 12.
2. Ceruntarea psihologica a insusirii cunstințelor in școala elementara//Analele Romino—Sovietice. 1962. № 1.
3. The Psychology of Mastering the Elements of Reading//Educational Psychology in the USSR. London, 1963.
4. Kodomo no shinrigaku.— Tokyo, 1964. То же.— 1971.
5. Gyermeklélektan. Budapest, 1964.
6. Untersuchungen zur Verbesserung des Unterstufenunterrichts//Pädagogik, 1964. № 12.
7. Psihologija predškolkog deteta// (под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Элькониной), Beograd, 1965.
8. Problèmes du développement psichique de l'enfant//Recherches psychologique en URSS. Moskou, 1966.
9. Zur Psychologie des Vorschulalters. Berlin, 1967.
10. The Problem of Instruction and Development in the Works of L. S. Vygotsky// Soviet Psychology. 1967. Vol. V, № 3.
11. Problèmes de méthodologie et méthodes pour l'etudes du développement psychologique de l'enfant//Enfance. 1967. № 2.
12. Niektóre wyniki badań rozwoju psychicznego dzieci v wieku przedszkolnym// Materiały do nauczania psychologii. Seria 11. Tom 3.
13. Some Results of the Study of the Psychological Development of Preschool Age Children//A Handbook of Contemporary Soviet Psychology. N. Y.; London, 1969.
14. Psychologie für Kindergärtnerinnen. Berlin, 1969 (совместно с А. В. Запорожцем). То же,— 1971. То же.— 1973. То же.— 1975.
15. Psychologie der Persönlichkeit und Tätigkeit des Vorschulkindes//под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Элькониной. Berlin, 1971.
16. Le problème de périodisation du développement psychique chez l'enfant// Recherches Internationales. 1972. № 71—72.
17. Toward the Problem of Stages of the Mental Development of the Child// Soviet Psychology. 1972. Vol. X. № 3.
18. Zum Problem der Periodisierung der psychischen Entwicklung in Kindesalter// Psychologische Probleme der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Berlin, 1972.
19. Elector es ismeretszerzes. Budapest, 1972 (под ред. Д. Б. Элькониной, В. В. Давыдова).
20. The Psychology of Preschool Children// (под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Элькониной). Cambridge, Mass., XXIII, 1973.
21. The Psychology of Reading.— Comparative Reading. N. Y., 1973.
22. Gesellschaftliche Bedingungen und individuelle Entwicklung//Pädagogik. Berlin, 1978.
23. Arten der Tätigkeit und individuelle psychische Entwicklung. Ibid.
24. Hauptetappen der psychischen Entwicklung. Ibid. (Совместно с А. Kos-sakowski.)

- То же.— 1987.
- 25.Psychologie des Spiels. Köln, 1980.
- 26.Psychologie des Spiels. Berlin, 1980.
- 27.Psyhologia jocului. Bucuresti, 1980.
- 28.Psicologia del juego. Madrid, 1980.
- 29.Psihologja dečje igre. Beograd, 1981.
- 30.La psicologia del giuoco. Roma, 1981.
- 31.Psychológia hry. Bratislava, 1983.
- 32.A gyermek játék pszichológiája. Budapest, 1983.
- 33.Psychologia zabawy. Warszawa, 1984.
- 34.Psychology of Play. N. Y., London, 1984.
- 35.Психология на играта. София, 1984.
- 36.The Child's Right to Education and the Development of Knowledge of Child Psychology//Prospects. 1979. Vol. IX. № 2.
- 37.Предисловие к кн.: *Виготски Л. С.* Мислене и реч//Избрани психологически изследвания/София, 1983.

Именной указатель

- Абрамович Р.Я. 125, 127, 128
Авдеева Н.Н. 518
Адлер А. 328
Айдарова Л.И. 41
Аксарина Н.М. 96, 285
Амонашвили Ш. А. 383
Ананьев Б.Г. 143, 176, 187, 214
Аркин Е. А. 34
- Басов М. Я. 29, 433, 454
Бахорский Е. 504
Белоус В. П. 355, 362, 363
Берцфаи Л. В. 484
Бехтерев В. М. 411, 412
Бине А. 30, 285, 289, 290, 298, 305, 506
Блонский П. П. 8, 40, 61, 62, 178—182, 185—188, 190—192, 445, 454
Богуславская З. М. 325
Божович Л. И. 6, 45, 69, 214, 226, 261, 330, 409, 424, 433, 455, 461
Бойтендайк Ф. Ж. 311, 328
Бородай Ю. М. 287
Болдуин А. 36
Бронфенбреннер Ю. 6
Брунер Дж. 6, 111, 112, 199, 319, 462
Бугрименко Е. А. 22, 355, 363, 384
Буземан Э. 290
Бюлер К. 36, 48, 319, 373, 425, 439, 441, 473
Бюлер Ш. 284, 290, 460
- Валлон А. 73, 290, 298, 455
Вартанян А. У. 105, 383
Вахтеров В. П. 201
Векслер Д. 290, 305, 506
Венев И. Д. 80
Венгер Л. А. 80
Вертгеймер М. 421
Вертч Ж. 6
Вольцис (Вазина) К. Я. 354
Всеволодский-Гернгросс В. 316—318
Вундт В. 312, 314
Выгодская Г. Л. 351, 352
Выготский Л. С. 5—10, 12, 15, 20, 21, 27, 28, 31, 33, 36, 38, 39, 41, 54, 61, 62, 64, 71, 72, 79, 83, 103, 149—152, 178, 184—199, 259, 265, 277, 279, 289, 290, 292, 295, 307, 319, 320, 337, 353, 356, 383, 408—480, 482, 486, 489, 498, 501, 503—505, 507, 512, 514—516, 518—521
- Гальперин П. Я. 6, 36, 42, 54, 68, 79, 83, 84, 134, 135, 198, 217, 301, 451, 462, 465, 498, 505, 507, 509, 518, 519
Гальтон Ф. 439
Гвоздев А. Н. 370, 371, 374, 378
Гегель Г. В. Ф. 225, 226
Гезелл А. 30, 37, 260, 439—443, 506
Геккель Э. 35
Гелассер У. М. 312
Геннекен Э. 413
Гербарт И. Ф. 201
Гетцер Г. 284, 337
Гиневская Т. О. 153
Гиппенрейтер Ю. Б. 465
Годовикова Д. Б. 343
Голубева А. Н. 145, 159, 160, 175
Горбачева В. А. 169, 170, 175
Горбов Ф. Д. 515
Горецкий В. Г. 386
Гуревич К. М. 156, 160, 487

Гуссерль Э. 421, 422

545

Давыдов В. В. 21, 31, 40, 85, 104, 105, 211, 305, 448, 451

Данюшевский И. И. 417

Дарвин Ч. 29, 35, 184, 466

Декарт Р. 417

Денисова М. П. 29, 125—127, 133, 284, 329, 454

Джекобсон А. 462

Джемс У. 412

Дильтей В. 422

Дистервег А. 183

Достоевский Ф. М. 514

Драгунова Т. В. 19, 31, 73, 263

Дьюи Дж. 319

Елагина М. Г. 139, 140

Жедек С. П. 22

Жинкин Н. И. 392, 396

Жуковская Р. И. 324

Журова Л. Е. 22, 383, 397, 403

Заззо Р. 298

Зак А. 105

Занков Л. В. 41, 108, 187

Запорожец А. В. 6, 10, 63, 79, 153, 163, 363, 409, 424, 433, 465, 504, 508, 510, 518

Захарова А. В. 105

Зиндер Л. Р. 385

Зинченко В. П. 21

Зинченко П. И. 63

Зубченко А. А. 383

Ибрагимова Р. Н. 165, 175

Ийрасек 301

Ильенков Э. В. 29

Инельдер Б. 307, 462

Истомина З. М. 153

Каверина Е. К. 367

Каптерев П. Ф. 201

Келлер В. 48, 131, 425

Киви Л. 383

Колларите Ж. 311

Коменский Я. А. 102, 183

Компере Г. 321

Конникова Т. Е. 433

Коос Г. 291

Корнилов К. Н. 412, 422

Королева Н. В. 325

Косвен М. О. 33

Костюк Г. С. 462

Котелова Ю. В. 430, 446

Коул М. 6

Коффка К. 421, 434, 439, 451

Креч Д. 462

Кро О. 290, 460

Ларин А. П. 153

Леви-Брюль Ш. 27

Левин К. 48, 490

Левина Р. Е. 409, 424, 433

Лейтес Н. С. 261

Леонтьев А. Н. 6, 8—12, 26, 27, 31, 63, 71, 79, 103, 146, 152, 153, 214, 293, 322, 330, 409, 412, 424, 428, 433, 464, 465, 468, 507, 520, 521

Лернер И. Я. 101, 102

Лингард И. 562
Липситт Л. 462
Лисина М. И. 46, 70, 96, 130, 139, 457, 458
Луков Г. Д. 338—341, 519, 520
Лурия А. Р. 6, 10, 63, 79, 153, 163, 363, 409, 424, 433, 465, 504, 508, 510, 518
Лысенко Н. И. 166

Мануйленко З. В. 153, 167—169, 363
Маркова А. К. 31, 41, 105
Маркова Т. А. 325
Маркс К. 8, 110, 269, 279, 314, 320, 418, 423, 426, 427, 473, 493
Маршак С. Я. 234
Матюшина Н. М. 157, 158, 160
Махмутова М. И. 42
Мейман Э. 186
Менчинская Н. А. 462
Мерлин В. С. 300
Меттер Е. 383
Мещеряков А. И. 504
Миклухо-Маклай Н. Н. 34, 445
Михайленко Н. Я. 354
Михайлов Ф. Т. 515
Монтессори А. М. 201
Морозова Н. Г. 153, 214, 424, 409
Мюллер И. 35
Мюссен П. 312

Неверович Я. З. 153, 161, 162, 354
Невуева Л. Ю. 383
Недев Г. 383
Недоспасова В. А. 54, 355, 358, 359, 502, 505, 511
Некрасов Н. А. 226
Новоселова С. Л. 96, 354

Обухова Л. Ф. 42, 54, 68, 83, 84
Овчинникова О. В. 465
Оджемен Р. 462
Оуэн Р. 110
Охлопкова М. Е. 383

Павлов И. П. 36, 78, 373, 411, 426, 485
Пашковская Е. И. 430, 446
Петерс В. 439

Пиаже Ж. 38, 54, 58, 64, 65, 70, 83—85, 91, 132, 147—150, 173, 186, 197—199, 230, 254, 290, 299, 306, 307, 318, 336, 352, 353, 358, 434, 439, 451, 455, 462, 482—484, 486, 491, 505, 511, 512, 519

Плеханов Г. В. 314

Покровский Е. А. 311

Поливанова М. А. 383

Пономарев Я. А. 105

Попова М. И. 375, 376

Порембская Л. А. 144

Прейер В. 321

Пузырей А. А. 21, 29

Равен Дж. 291

Репкин В. В. 22, 305, 384

Розенгард-Пупко Г. Л. 379, 380

Розенцвейг М. 462

Роршах Г. 288, 299

Россолимо Г. И. 289

Рубинштейн С. Л. 63

Рузская А. Г. 81

Руссо Ж.-Ж. 183

Савельева Т. М. 105

Сахаров Л. С. 54, 430, 446

Северцев А. Н. 514

Селли Дж. 319, 321

Сеченов И. М. 417

Сикорский А. И. 319

Славина Л. С. 68, 153, 162, 214, 261, 330—335, 368, 409, 424

Слоним А. Д. 462

Смирнов А. А. 63

Соколова Н. Д. 354

Соловьева О. И. 164

Сорокина А. И. 171

Сохин Ф. А. 374

Спенсер Г. 312—314

Спиноза Б. 416, 417, 423

Талызина Н. Ф. 462

Теплов В. М. 330

Толстой Л. Н. 271, 387, 514

Торндайк Э. 36, 38, 434, 451

Тулмин Ст. 21

Усова А. П. 312, 355, 356

Ушинский К. Д. 183, 192, 196, 201, 209, 237, 238, 252, 253, 319, 324, 374, 395, 401, 493

Фаусек Ю. И. 373, 397

Фейербах Б. 421, 472

Фигурин Н. Л. 29, 30, 125—127, 133, 284, 329, 454

Филиппова Е. А. 355, 359, 511

Фирсов Л. 133

Фрадкина Ф. И. 68, 71, 322

Фрейд З. 58, 65, 328, 421, 514, 517

Фридман Л. М. 105

Фонарев А. М. 96

Хелд Р. 462

Хинчин А. Я. 185

Холл С. 35

Цацковский М. 383

Циванюк Н. А. 163

Цукерман Г. А. 22, 384

Челпанов Г. И. 412, 413
Чуковский К. И. 373, 374

Шарден Т. де 484
Шарова Р. 383
Шаталов В. Ф. 511
Швачкин Н. Х. 377
Шекспир У. 410, 413
Шиллер Ф. 312, 313
Шими́на А. Н. 105
Шиф Ж. И. 39, 433
Шмальгаузен И. И. 514
Шпрангер Э. 425
Штерн В. 36, 48, 319, 327, 328, 421

Щелованов В. М. 29, 30, 46, 95, 96, 144, 294, 454
Щерба Л. В. 391

Эбли Г. 462
Эйнштейн А. 245
Эльконин Д. Б. 5, 6—24, 31, 40, 73, 85, 105, 131, 135, 141, 153, 216, 277, 384, 409, 433, 455, 508—510
Энгельс Ф. 110, 269, 279, 320, 426, 473

Юдович Ф. Я. 380, 382

Яковлев Н. Ф. 391

Предметный указатель

Ведущая деятельность

- непосредственно-эмоциональное общение как ведущая в младенческом возрасте 46, 59, 69, 70, 75, 95, 133, 457 (см. также Младенческий возраст)
- предметно-манипулятивная (предметно-орудийная) как ведущая в раннем возрасте 47—59, 68, 70, 71, 75, 131 — 143, 154, 513 (см. также Ранний возраст)
- игровая как ведущая в дошкольном возрасте 14, 51—54, 57, 59, 71, 72, 75, 97, 148—150, 152, 155 (см. также Ролевая игра)
- учебная как ведущая в младшем школьном возрасте 16, 55, 56, 59, 72, 75, 214, 215, 219, 227, 228, 493 (см. также Учебная деятельность)
- интимно-личностное общение как ведущая в подростковом возрасте 18, 59, 72—75, 275—277, 281 (см. также Подростковый возраст)
- учебно-профессиональная как ведущая в юношеском возрасте 59, 75

Воспитательная система для детей раннего и дошкольного возраста 95, 99

Готовность к школьному обучению 20, 98, 226

Детская психология

- история возникновения и связь с другими отраслями психологии 27
- теории 28, 29, 35—37
- методы наблюдения 29
 - тестирование 30 (см. также Психодиагностика)
 - стратегия срезов 30, 31, 54, 79, 440, 441, 469
 - лонгитюдные исследования 31
 - экспериментально-генетическая стратегия (стратегия экспериментального генезиса психических способностей) 31, 41, 79, 464, 465 (см. также Наследие Л. С. Выготского)
 - генетико-моделирующий метод (формирующий эксперимент) 15, 19, 41, 54, 79, 215
 - сочетание различных методов изучения 15, 31

Детский центр 508, 510

Детство

- животных 26
- историческое развитие детства человека 8, 26, 32—35, 57, 61
- и развитие орудий труда 34, 35
- детская, генетическая и педагогическая психология 26, 27 (см. также Детская психология)
- понятие зрелости и взрослости 33
- теории (см. Психическое развитие, Детская психология)
- и теория «несовпадения точек созревания» 33, 498
- и игра 34, 35 (см. также Ролевая игра, Игра)

Дошкольный возраст

- социальная ситуация развития 51
- и игра (см. Ролевая игра, Игра)
- и развитие личности ребенка
- взгляды Л. С. Выготского 150— 152

- взгляды Ж. Пиаже 147—150
- взгляды А. Н. Леонтьева 152—154
- роль отношений со взрослыми 155, 156
- личностный тип поведения 154—155
- соподчинение мотивов 55, 133, 156—160
- появление новых мотивов 160—162
- формирование этических инстанций 55, 98, 151, 154, 163—167
- развитие произвольности поведения 55, 153—155, 167—170
- формирование первых представлений о мире 171 —174
- развитие самосознания предпосылки 174—175 возникновение личного сознания 169
- самооценка, ее содержание 55, 160, 175—177
- открытие своих переживаний детьми 176, 177

Игра

- историческое происхождение игры 65, 67, 69, 97
- определение 317
- теории игры и их критика 36, 312—314, 328, 329
- возникновение игры в филогенезе 51
- и искусство 13, 312—315, 317, 321
- и спорт 317
- и труд 13, 34—35, 492, 493
- и детство 34, 35, 57, 317
- виды игр 316, 317
- и фантазия и воображение 320, 328, 331—335
- и ее развитие в дошкольном возрасте (см. Ролевая игра)

Интериоризация 31, 83

Кризисы развития

- кризис новорожденности 44—46
- кризис 1 года 47, 458
- кризис 3 лет 50, 96, 145—147, 154, 460, 461
- кризис 7 лет 55, 461
- кризис 11 —12 лет 56, 264

Младенческий возраст

- социальная ситуация развития 133, 457
- непосредственно-эмоциональное общение как ведущая деятельность в младенческом возрасте 46, 59 69, 70, 75, 95, 133, 457

комплекс оживления 70, 133

и дефицит общения 96

и развитие вербальных форм общения 71

- развитие зрительно-двигательных координации
- хватание, повторные и цепные действия 125—129

влияние новизны 127—129

предметные действия 129

роль общения 125, 126, 129

- новообразование возраста 457

- Младший школьный возраст

- мотивация учения 244, 503, 506

- учебная деятельность как ведущая в младшем школьном возрасте 16, 55, 56, 59, 72, 75, 214, 215, 219, 227, 228, 493 (см. также Учебная деятельность)

- интеллектуальные возможности и развитие мышления 178—182, 184—200, 208, 252—259

- основы обучения 182—188, 192—213, 221—223, 252—257

- произвольность основных психических процессов 56, 219

- новообразование 56

Мышление

- генетические стадии умственного развития по Ж. Пиаже 70, 197, 198, 511

- П. П. Блонский о развитии мышления в школьном возрасте 40, 178—181, 185—187, 190—192

- Л. С. Выготский о развитии мышления в школьном возрасте 187—200

- и развитие межфункциональных связей 188—189, 255—256

- и тип учения 198

- и интериоризация 83

- и его развитие в дошкольном возрасте 14, 53, 54, 230, 231 (см. также Ролевая игра)

- новообразование в умственном развитии 56, 214

- и развитие аффективно-потребностной сферы 64, 65

Наследие Л. С. Выготского

- научная биография 409—435, 478
- Л. С. Выготский как методолог психологии 436—440, 448, 477
- вопросы психологии искусства искусство как общественная техника чувств 413—416, 479, 480
- метод объективного анализа 415, 478, 479
- проблема кризиса в психологии 413, 420—423, 438
- проблема сознания 411, 412, 418—420, 429, 480 (см. также Смыс-

- ловое и системное строение сознания) гипотеза о происхождении и природе сознания 419—420
- проблема исторического происхождения и развития высших психических функций
- культурно-историческая теория (теория инструментальных форм поведения) 416, 424—466, 467, 473
- методологические основы исследования 447
- гипотеза (закон) формирования высших психических функций 21, 416, 425, 426, 428, 429, 462, 473, 474, 480
- экспериментально-генетический метод 426—430, 437, 463—468, 474, 477
- знаковая операция как единица психологического анализа 427, 429, 517
- смысловое и системное строение сознания 28, 292, 431—435, 443, 448, 449, 453, 459, 471—475, 507
- проблемы детской (возрастной) психологии
- движущие силы, источник и условия психического развития 439, 450, 451, 467, 468 (см. также Обучение и умственное развитие)
- критика теоретических концепций развития 439—443, 449, 466—467
- обучение и развитие, диагностика возрастного развития 38, 39, 63, 72, 178, 200, 219, 252—257, 417, 434, 450—453, 462—471, 477, 512
- периодизация детства 63, 259, 435, 444, 453—462
- детская игра 452
- исследование образования понятий 39, 40, 103, 104, 192—198, 430—433, 435, 446, 449, 465, 469—471, 475, 477
- развитие подростка 444—448, 453
- Обучение
- и созревание мозга 78
- как всеобщая форма развития детей 21, 39, 72, 224 (см. также Обучение и умственное развитие)
- и умственное развитие 37—42, 63, 72, 83—93, 178—241, 252—257, 275, 295, 302, 417, 434, 447, 450—453, 462—471, 496, 512
- и развитие восприятия у детей 79—83
- систематическое школьное обучение, его особенности 228—233
- отличие школьного обучения от обучения дошкольников 225—227
- формы и способы обучения 224
- развивающее обучение 205, 253—259, 452
- новое содержание обучения 195, 223, 257—259
- экспериментальные программы обучения (русский язык и математика) 86—93
- грамоте (см. Чтение, Письмо)
- и тип учения 198
- и производительный труд 109—119
- и проблемное обучение 42
- Память
- развитие в школьном возрасте 181
- Периодизация психического развития в детстве
- историчность периодов детства 57, 444, 445, 488, 514, 516, 517
- классификация периодов детства 43
- возраст, его показатели 42
- типы периодов детства стабильные 11, 43, 62, 454—462, 515
- критические 11, 12, 43, 45, 59, 62, 75, 454—456, 488, 489, 498, 502, 503, 515, 518
- возрастные периоды (см. Кризисы развития, Младенческий возраст, Ранний возраст, Дошкольный возраст, Младший школьный возраст, Подростковый возраст)
- педагогическая периодизация 61
- основополагающие отношения человек — вещь/человек — человек 58, 65—67, 131, 495
- ребенок и общество/ребенок в обществе 9, 10, 67, 254, 495
- ребенок — общественный взрослый/ребенок — общественный предмет 10, 59, 69, 74
- воспроизводство и моделирование отношений 69
- и смена периодов детства 59
- закон (гипотеза) периодичности 11, 59, 75—77
- эпохи, периоды, фазы, стадии 11, 61, 75, 76
- и деятельность 12, 59, 69—74 (см. также Ведущая деятельность)
- Письмо 17, 18, 337, 451—452
- Подростковый возраст
- методы изучения 260—264
- сравнительно-клинический (со-

- циально-индивидуальный) метод 260—262, 276, 277
- и кризис
- и половое созревание 72, 73, 264, 271

- и социальная ситуация развития 265
- место учения' в жизни детей 266—268
- интимно-личностное общение как ведущая деятельность в подростковом возрасте 18, 59, 72—75, 275— 277, 281
- взрослость, определение 269
- объективная готовность ребенка к жизни в обществе взрослых 269
- чувство взрослости как субъективная готовность ребенка к жизни в обществе взрослых
- его показатели 270
- его содержание 269—273, 280
- и морально-этический «кодекс» 280
- как особая форма самосознания 279—281
- виды взрослости 269—270
- тенденция к взрослости 272
- эталон взрослости
- условия развития взрослости 273—275
- пути формирования взрослости 275—276
- и отрицание взрослости 499
- новообразования возраста 259, 278—281

Психическое развитие

- теории 28, 29, 32, 35—38, 64— 65, 79 (см. также Наследие Л. С. Выготского)
- понятия развития и роста 27—28
- источники, движущие силы и условия развития 9, 10, 57 (см. также Наследие Л. С. Выготского)
- внутренние противоречия 59, 114, 515 516
- и мозг 78, 96, 484, 487, 488
- и присвоение (овладение) 8, 79
- и усвоение 29, 149, 213, 214, 467, 468, 471, 515
- и обучение 9, 16, 21, 78—93 (см. также Обучение и умственное развитие)
- гипотеза Л. С. Выготского о ведущем значении обучения для развития 39, 72, 195, 255
- точки зрения на взаимосвязь обучения и развития 252-255
- и периодизации 11 {см. также Периодизация психического развития в детстве)
- игра 13 (см. также Игра, Ролевая игра)
- и ведущая деятельность 59, 63, 69—76, 152, 513—514 (см. также Ведущая деятельность)
- и психодиагностика (см. Психодиагностика)
- и системное и смысловое строение сознания (см. Наследие Л. С. Выготского)
- и развитие межфункциональных связей и отношений 188—189, 255, 256, 446, 447
- и интериоризация 31, 83
- и развитие восприятия 79—83
- и развитие личности 64—69
- и умственное развитие (см. Обучение и умственное развитие) Психодиагностика
- диагноз, прогноз, коррекция 285, 286, 291, 293, 295, 297, 307
- отбор
- особо одаренных 285, 288—291, 510
- неуспевающих 297
- контроль за ходом психического развития детей 20, 284, 285, 289, 290—292, 303, 510
- тесты способностей теории способностей 286 объект диагностики в тестах 285, 298
- конкретные тестовые системы (тесты)
- тест Бине 30, 285, 289—291
- тест Векслера 290, 291
- тест Пиаже 299
- тест Заззо 298
- тест Ийрасека 301
- профиль Россолимо 289
- матрица Равена 291
- методика Кооса 291
- личностные тесты проективные, методики 288, 299
- задачи психолого-педагогической диагностики 294, 300
- сравнительно-диагностическое ис-ледование 306
- основы построения диагностической системы 304—307
- основы диагностики в различные периоды детства 304—305
- психодиагностика в различных областях психологии
- факторный и корреляционный анализы 298—299

—диагностическая схема развития детей первых трех лет жизни 284

Ранний возраст

- предметно-манипулятивная деятельность как ведущая в раннем возрасте
- развитие предметных действий 48—50, 68, 131 — 143, 154, 513
- орудийные операции, действия 48, 49, 134, 135
- образ и образец действия 138—139, 140, 154
- роль взрослых 138—144
- развитие речи (см. Речь)
- возникновение ролевой игры 144, 162
- развитие самостоятельности 50, 144—146

—новообразования возраста 144, 458, 460

Речь

- развитие понимания речи 50, 366—368, 377
- развитие активной речи причины задержки и переход к активной речи 50, 368, 369
- овладение звуковой стороной языка 373—383
- письменная и устная 17, 18 (см. также Письмо, Чтение)
- автономная 47, 50
- и развитие восприятия в раннем возрасте 379, 380
- и ее значение для общего психического развития 380—383

Ролевая игра

- подходы к изучению 318—323, 329
- определение ролевой игры, ее психологический смысл 13, 34—35, 51, 66, 71, 72, 356, 491
- как особая форма усвоения 485, 486
- игровая роль как единица ролевой игры 51, 322, 323, 327, 330, 331
- функция 333
- содержание 324—327
- и воображаемая ситуация 329— 335
- и децентрация 491
- ее сюжет и содержание 327—330, 486
- смысл и символика в игре 52
- и проблема символизма 53, 150, 335—354, 484, 517, 519, 521—522
- мотивы 162, 329
- планы отношений детей в игре 52, 323
- и формирование детского коллектива 356, 357
- и игрушки 13, 336, 337
- и интеллектуальное развитие изживание детского эгоцентризма, децентрация 14, 53, 54, 147—150, 357—364, 482, 483, 491, 497, 502, 505
- условно-динамическая позиция 54, 359—363
- и развитие произвольного поведения 53, 168
- и развитие действий контроля и самоконтроля 363—364, 486
- в практике дошкольного воспитания 355—357
- и личность 520

Символизм в игре

- игровое употребление предметов (игровое замещение) 52, 53, 335, 338—354, 490
- игровое переименование
- у детей с нормальным зрением и слухом 338—354
- у глухих детей 351—352
- методика двойного переименования предметов в игре 338, 339, 341—342, 519—520
- знак, символ 14, 54, 336, 337, 417, 519, 521—522

Учебная деятельность

- ее структура (компоненты) учебно-познавательные мотивы 16, 56, 246, 503, 506
- учебная задача 16, 56, 216—218, 220, 247
- учебное действие (учебная операция) 16, 56, 217—220, 248—250
- действие контроля 16, 56, 219, 220, 250
- действие оценки 16, 56, 220, 251
- ее содержание и продукт 246
- ее формирование 106, 215, 242— 251
- и школьное образование 39, 40, 105, 106, 200—210
- и новая технология обучения 105, 196, 210—213, 216, 223
- и усвоение научных понятий 39— 40, 257—259
- и произвольность основных психических процессов 56, 219
- и мотивы учения 244, 246, 503, 506

Чтение

—определение 386—388

предметное содержание действия читающего 388

как перестройка управления устной речью 389

как сложное интеллектуальное действие 391
— фонема, звук, буква 14, 22, 23, 232, 284, 390—391
— методы обучения чтению 22, 384, 388—391
— и механизм упреждения 392—394, 405
— этапы обучения чтению 395—406
Школьное образование
— и количественный подход к детскому развитию 99, 102—103, 184
— в дореволюционной России 182— 184, 203, 221
— и дидактика принципы 183, 202, 212
дидактическая теория начального обучения и ее критика 183—185, 192, 195, 200, 201—210
— и педагогическая технология (технология обучения) 101 —103, 184, 185
— стратегия перестройки 23—24, 99—107, 121
— новая технология обучения 23, 104—108, 196, 210—213
— и школа будущего 493—494, 508, 511
— в начальных классах
задачи на современном этапе 23, 223
введение ребенка в школьную жизнь 233—238
домашние задания 237—241
оценка, отметка 237, 241—242
— и место внешкольных форм жизни детей 119

Содержание

Научные достижения Д. Б. Эльконина в области детской и педагогической психологии	5
Раздел I Природа детства и его периодизация	25
Введение в детскую психологию	26
К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте	60
Связь обучения и психического развития детей	78
Размышления о перестройке советской системы образования	94
Раздел II Психическое развитие в детском возрасте	122
Развитие движений, действий и общения ребенка со взрослыми на первом году жизни	123
Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве.	130
Развитие личности ребенка-дошкольника	142
Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения	177
О теории начального обучения	199
О структуре учебной деятельности	212
Психология обучения младшего школьника	220
Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков	258
Некоторые особенности подростков-пятиклассников (анализ материалов)	263
Раздел III Проблемы психодиагностики .	281
К проблемам контроля возрастной динамики психического развития детей . . .	282
Психолого-педагогическая диагностика: проблемы и задачи	294
Некоторые вопросы диагностики психического развития детей	301
Раздел IV Проблемы психологии игры	306
Развернутая форма игровой деятельности детей	307

Развитие игры в дошкольном возрасте.....'	326
Насущные вопросы психологии игры в дошкольном возрасте	351
Раздел V Развитие речи и обучение чтению	362
Развитие речи в раннем детстве	363
Как учить детей читать	380
Раздел VI Научное творчество Л. С. Выготского ...	405
Очерк научного творчества Л. С. Выготского	406
Концепция Л. С. Выготского о психическом развитии человека	434
Проблема обучения и развития в трудах Л. С. Выготского .	460
Л. С. Выготский сегодня	469
Об источниках неклассической психологии	475
Раздел VII Из научных дневников	479
Выдержки из научных дневников (1965—1983)	480
Комментарии	520
Литература	530
Список основных научных трудов Д. Б. Эльконина . .	548
Список работ Д. Б. Эльконина, опубликованных за рубежом	543
Именной указатель	545
Предметный указатель	548

Научное издание

Даниил Борисович Эльконин
ИЗБРАННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДЫ

Зав. редакцией *А. В. Черепанина*
Редактор *Л. М. Штутина* Художественный редактор *Е. В. Гаврилин*
Художник *А. Буртаковский*
Технический редактор *Л. А. Зотова*
Корректоры *В. С. Антонова, О. И. Пурлова*

ИБ № 1420

Сдано в набор 03.01.89.
Подписано а печать 16.06.89-
Формат 60X88/16.
Бумага офс. № 2.
Печать офсетная. Гарнитура литературная. Усл. печ. л. 34,3.
Уч.-изд. л. 39,16. Усл. кр.-отт. 34,55.
Тираж 25 000 экз.
Зак. № 1809. Цена 2 р.
Издательство «Педагогика» Академии педагогических наук СССР
и Государственного комитета СССР
по делам издательств, полиграфии и книжной торговли
107847, Москва, Лефортовский пер., 8
Московская типография № 4 Союзполнграфпрома
при Государственном комитете СССР
по делам издательств, полиграфии и книжной торговли.
129041, Москва, Б. Переяславская, 46.

Труды
действительных членов
и членов-корреспондентов
Академии
педагогических наук
СССР

В 1989 году в издательстве «Педагогика» для специалистов в области общей психологии выходит в свет книга:

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т.

Труды
действительных членов
и членов-корреспондентов
Академии
педагогических наук
СССР

В 1990 году в издательстве «Педагогика» для специалистов в области психологии и физиологии выйдет в свет книга:

Небылицын В. Д. Избранные психологические труды

Труды
действительных членов
и членов-корреспондентов
Академии
педагогических наук
СССР

В 1990 году в издательстве «Педагогика» для специалистов в области педагогики выйдет в свет Занков Л. В. Избранные педагогические труды. В сборник трудов известного советского педагога включены главы из книг: «Дидактика и жизнь», «Беседы с учителями», «Обучение и развитие». В этих книгах рассматриваются объективные закономерности обучения и развития младших школьников, отражены экспериментально-педагогические исследования по важнейшим проблемам дидактики.

Сканирование и форматирование: Martinkus P. martin2@hotmail.ru

update 29.06.25
